

Competencias digitales actitudinales en directivos docentes y consolidación del cambio en la gestión escolar, estudio fenomenológico en Valledupar, Colombia

Attitudinal digital competencies in teaching directors and consolidation of change in school management, phenomenological study in Valledupar, Colombia

Álvaro Michel Durán Barrios

Universidad de Panamá. Panamá

<https://orcid.org/0009-0008-4109-5225>

michel-a.duran-b@up.ac.pa

Recibido: 1 abril 2026

Aceptado: 20 julio 2026

URL: https://relaticpanama.org/_journals/index.php/dialogoseducativos/article/view/214/version/214

DOI: <https://doi.org/10.66707/6q7nq987>

Resumen

La consolidación del cambio digital en la gestión escolar involucra no solo recursos tecnológicos, sino también actitudes y formas de acompañamiento desde la dirección institucional; en este contexto, este artículo tuvo como objetivo analizar las competencias digitales actitudinales en directivos docentes y su relación con la consolidación del cambio en la gestión escolar, a partir de la experiencia vivida en instituciones educativas de Valledupar, Colombia; para ello, se desarrolló una investigación cualitativa, dentro del paradigma interpretativo, con diseño fenomenológico; la información se recolectó mediante entrevistas a profundidad y grupo focal con directivos docentes; el análisis se realizó con apoyo del software NVivo, mediante lectura comprensiva, codificación inicial y agrupación en categorías y

subcategorías.

Los resultados permitieron identificar que las competencias digitales actitudinales se expresan en la disposición favorable hacia la tecnología, la promoción de la innovación, el uso responsable y el compromiso con la inclusión digital; además, estas competencias se materializan en prácticas de gestión escolar, como el aprendizaje por cuenta propia, el acompañamiento pedagógico, la colaboración virtual, la claridad comunicativa y la gestión de alianzas formativas; asimismo, se evidenció que la consolidación del cambio digital se relaciona con condiciones institucionales que pueden favorecerla o limitarla; entre las primeras se mencionaron el acompañamiento, la disposición para aprender, la motivación hacia la innovación y el trabajo colaborativo; mientras que entre las segundas aparecieron barreras actitudinales, miedo al cambio, brecha de acceso, falta de capacitación, imprevistos escolares y sobrecarga laboral.

En conclusión, la consolidación del cambio digital en la gestión escolar depende tanto de las competencias digitales actitudinales de los directivos docentes como de las condiciones institucionales que facilitan su continuidad; por ello, se requieren procesos de formación continua, acompañamiento y estrategias contextualizadas.

Palabras clave: Alfabetización digital, Resistencia al cambio, Administración escolar, Cambio educativo, Clima organizacional.

Abstract

The consolidation of digital change in school management involves not only technological resources, but also attitudes and forms of support from institutional leadership; in this context, this article aimed to analyze the attitudinal digital competencies of school leaders and their relationship with the consolidation of change in school management, based on the lived experience of educational institutions in Valledupar, Colombia; to this end, a qualitative study was conducted within the interpretive paradigm, using a phenomenological design; data were collected through in-depth interviews and a focus group with school leaders; the analysis was carried out with the support of NVivo software through comprehensive reading, initial coding, and grouping into categories and subcategories.

The results made it possible to identify that attitudinal digital competencies are expressed in a favorable disposition toward technology, the promotion of innovation, responsible use, and commitment to digital

inclusion; in addition, these competencies are materialized in school management practices such as self-directed learning, pedagogical support, virtual collaboration, clear communication, and the management of training partnerships; likewise, it was found that the consolidation of digital change is related to institutional conditions that may favor or limit it; among the former, support, willingness to learn, motivation toward innovation, and collaborative work were mentioned; among the latter, attitudinal barriers, fear of change, access gaps, lack of training, school-related contingencies, and work overload appeared.

In conclusion, the consolidation of digital change in school management depends both on the attitudinal digital competencies of school leaders and on the institutional conditions that facilitate its continuity; therefore, continuous training processes, support, and contextualized strategies are required.

Keywords: Digital literacy, Resistance to change, School administration, Educational change, Organizational climate.

Introducción

La gestión escolar se viene ajustando a un contexto donde las prácticas y herramientas digitales aparecen cada vez más en lo cotidiano, y, con ello, cambian la forma de comunicarse, de hacer seguimiento y de coordinar el trabajo académico y administrativo; por eso, lo digital no es solo contar con recursos, sino aprender a organizar mejor la información y responder a necesidades de eficiencia, transparencia y participación; en este contexto, las competencias digitales se entienden como capacidades que no se quedan en lo técnico, porque integran componentes cognitivos, procedimentales y actitudinales que permiten actuar de manera más consciente y activa en una sociedad digital; en este sentido, las bases teóricas de este estudio reconocen que el dominio de competencias digitales en directivos docentes se asocia con la integración de tecnologías en la gestión y con una gestión más eficaz y adaptativa; Jiménez (2019) destaca que los directivos con dominio adecuado influyen en la integración de tecnologías en la gestión, mientras García (2016) resalta su relevancia para responder a exigencias de transformación digital en educación.

Sin embargo, cuando se observa la permanencia de los cambios en la vida cotidiana de la institución, emerge un componente crítico que no siempre se explica desde lo técnico; la dimensión actitudinal, en tanto disposición para asumir, sostener y orientar prácticas digitales con sentido.

Para este artículo, dicha dimensión se aborda a partir de la definición que reconoce lo actitudinal como disposición y actitud frente al uso de la tecnología; García (2016) la caracteriza en términos de esa disposición, y, de manera operativa, se organiza en subcategorías vinculadas con adaptarse a cambios digitales, promover la innovación, usar la tecnología de forma responsable y sostener compromiso con la inclusión digital.

De forma complementaria, Rivadeneira (2013) plantea que las competencias actitudinales se relacionan con la actitud hacia la tecnología e incluyen adaptarse a nuevos entornos digitales, fomentar cultura de innovación y promover un uso responsable y ético de las TIC, elementos que permiten comprender por qué algunos procesos se afianzan y otros se debilitan.

A pesar de los avances en lineamientos y marcos de referencia, persisten dificultades para integrar TIC en la gestión institucional; en Colombia, Camacho (2020) señala que los directivos continúan enfrentando dificultades para integrar TIC en la gestión, asociadas a la falta de competencias digitales efectivas para liderar procesos educativos basados en tecnologías.

En el contexto de Valledupar, esta situación demanda comprender no solo qué se hace con lo digital, sino cómo se sostienen los cambios en la gestión escolar cuando se enfrentan resistencias, ritmos diferenciados de apropiación y condiciones institucionales variables; por ello, se justifica un abordaje centrado en significados y experiencia vivida, en el que la entrevista a profundidad y el grupo focal aportan a recuperar percepciones, actitudes y sentidos construidos en el contexto; Galeano (2012) fundamenta el valor de estas técnicas para comprender significados y experiencias desde la realidad de los participantes.

En consecuencia, el objetivo de este artículo consiste en analizar las competencias digitales actitudinales en directivos docentes y su relación con la consolidación del cambio en la gestión escolar, a partir de la experiencia vivida en instituciones educativas de Valledupar, Colombia; por esta razón, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo se expresan las competencias digitales actitudinales en directivos docentes, en términos de adaptación a cambios digitales, fomento de la innovación, uso responsable de TIC y compromiso con la inclusión digital?

¿Qué condiciones facilitan o limitan la consolidación del cambio digital en la gestión escolar, según la experiencia vivida por directivos docentes en instituciones educativas de Valledupar?

MATERIALES Y MÉTODOS

Tipo y diseño de investigación: Este estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, ubicado en el paradigma interpretativo; se asumió un diseño fenomenológico, debido a que permite comprender el fenómeno desde la experiencia vivida de los directivos docentes en su gestión escolar; en coherencia con ello, el interés se centró en interpretar significados, percepciones y sentidos construidos en el contexto institucional.

Población y muestra: La población estuvo conformada por 127 directivos docentes en ejercicio que laboran en 29 instituciones educativas oficiales de Valledupar, Cesar; para la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico, combinando criterios intencionales y de conveniencia, porque en lo cualitativo importa más la pertinencia del dato que el número de participantes, tal como lo explica Martínez-Salgado (2012) y, en términos de delimitación de población, se tomó como referente la idea de población como conjunto de casos con características específicas (Jany, 1994); se establecieron criterios de inclusión, tener mínimo un año de experiencia en el cargo, pertenecer a una institución oficial de Valledupar, ejercer funciones propias de la gestión escolar, estar dispuestos a participar en entrevista y grupo focal, y contar con formación universitaria en el campo educativo; el tamaño de la muestra se definió con criterio de saturación, seleccionando 12 directivos para entrevistas a profundidad y 6 participantes para el grupo focal, en correspondencia con recomendaciones habituales para estudios fenomenológicos y para la dinámica de grupos focales (Sandín, 2003; Prieto y March, 2003).

Técnicas de recolección de datos: Se emplearon entrevistas a profundidad y grupo focal; la entrevista se asumió como una conversación flexible que permite recuperar vivencias, valores y creencias, y profundizar en cómo se entiende un fenómeno desde la perspectiva del participante (Katayama, 2014); el grupo focal se desarrolló como una situación planificada de comunicación grupal orientada a extraer percepciones, actitudes y creencias compartidas, aprovechando la interacción para ampliar matices y contrastes de sentido (Martínez, 2009); las guías se orientaron a las categorías de competencias digitales actitudinales, adaptación a cambios digitales, fomento de la innovación, uso responsable de TIC y compromiso con la inclusión digital; las sesiones se grabaron con autorización y se transcribieron de manera literal para conservar el sentido del discurso.

Técnicas de análisis de datos: El análisis se realizó mediante técnica categorial; primero se efectuó una lectura comprensiva de las transcripciones; luego se identificaron unidades de significado y

se avanzó en codificación inicial, para después agrupar códigos en categorías y subcategorías, cuidando la coherencia con el objetivo del artículo y permitiendo que emergieran matices cuando el discurso lo fue pidiendo; el proceso se apoyó en un software para análisis cualitativo (Nvivo), que facilitó organizar el corpus, codificar, agrupar y visualizar relaciones entre categorías; finalmente, se contrastaron de forma sistemática los hallazgos provenientes de entrevista y grupo focal, buscando coincidencias, diferencias y complementos que ayudaran a afinar la interpretación.

Otros detalles metodológicos relevantes fue el hecho de que se mantuvo un registro organizado de ajustes del sistema de códigos y criterios de agrupación; se protegió la identidad de los participantes mediante el anonimato; asimismo, se cuidó que los resultados quedaran sustentados en evidencia textual suficiente y coherente con el sistema categorial definido para la dimensión actitudinal.

Resultados

De manera general, los resultados obtenidos a partir de las entrevistas a profundidad y del grupo focal se organizaron en tres apartados, competencias digitales actitudinales, prácticas directivas reportadas y condiciones relacionadas con el uso continuo de herramientas digitales en la gestión escolar; de esta manera, los fragmentos de corpus textual se presentan de forma ordenada según las categorías identificadas y las técnicas de recolección empleadas, manteniendo la descripción de lo reportado por los participantes y la trazabilidad de la información en las tablas presentadas.

1. Expresiones de competencias digitales actitudinales en directivos docentes

En las entrevistas a profundidad y en el grupo focal se registraron menciones relacionadas con disposición favorable hacia la tecnología, promoción de la innovación, uso responsable de la tecnología y compromiso con la inclusión digital; asimismo, en los fragmentos de corpus textual aparecen referencias a apertura al cambio, motivación hacia el uso de nuevas herramientas, cuidado en el manejo de la información e interés por vincular a todos los docentes en las dinámicas digitales de la institución; estos elementos se presentan en la Tabla 1 a partir de evidencias textuales obtenidas en ambas técnicas.

Tabla 1

Competencias digitales actitudinales registradas por técnica

Categoría	Evidencia en entrevistas	Evidencia en grupo focal
-----------	--------------------------	--------------------------

Categoría	Evidencia en entrevistas	Evidencia en grupo focal
Disposición favorable a la tecnología	“debemos ser amigos de la tecnología, saberla utilizar.” (Entrevistado(a) 1).	“Lo primero es que debemos mostrar la apertura al cambio” (Entrevistado(a) 2).
Promoción de la innovación	“tratar como que de atraerlos o de enamorarlos independientemente primero de la edad que tenga” (Entrevistado(a) 1).	“trato de ser el primero que ponga en práctica las nuevas herramientas, para que así los profesores puedan verlas, conocerlas y se puedan motivar.” (Entrevistado(a) 2).
Uso responsable de la tecnología	“Yo creía que la manera de vincularse el docente en forma responsable, comprometida es transversalizar en las áreas y asignaturas en la enseñanza del buen uso del celular.” (Entrevistado(a) 9).	“uso responsable de la información que se maneja en las instituciones es decir usar las TIC con ética.” (Entrevistado(a) 5).
Compromiso con la inclusión digital	“toda la institución completa sin que ningún docente haga falta” (Entrevistado(a) 1).	“integrarnos porque eso permite que el docente interactúe de mejor forma con los estudiantes...” (Entrevistado(a) 2).

Nota. Datos obtenidos mediante entrevistas a profundidad y grupo focal.

2. Prácticas directivas reportadas que acompañan la continuidad del cambio digital

En el corpus también se registraron menciones asociadas a prácticas directivas vinculadas con el trabajo digital en la gestión escolar; entre ellas, aparecen referencias al aprendizaje por cuenta propia, la colaboración virtual, el acompañamiento pedagógico, la claridad comunicativa, la actualización de recursos y la gestión de alianzas formativas; estos elementos se organizan en la Tabla 2 con base en fragmentos de corpus textual reportados por los participantes.

Tabla 2

Prácticas directivas reportadas en el discurso

Práctica registrada	Evidencia textual	Fuente
Autodidacta digital	“es el directivo el que busca por su cuenta...” (Entrevistado(a) 12).	Entrevista

Práctica registrada	Evidencia textual	Fuente
Colaboración virtual	“interactuar, compartirlas y también saber trabajar en equipo y tratar de propiciar espacios en comunidades virtuales con nuestros compañeros.” (Entrevistado(a) 4).	Grupo focal
Acompañamiento pedagógico	“Me acerqué a ella, le enseñé” (Entrevistado(a) 1).	Entrevista
Claridad comunicativa	“... trato de dejarlo todo como por escrito.” (Entrevistado(a) 12).	Entrevista
Actualización de recursos	“guías completamente obsoletas que más parece letra muerta” (Entrevistado(a) 1).	Entrevista
Gestión de alianzas formativas	“gracias a una gestión realizada, el SENA está ofertando unos cursos cortos a estudiantes de octavo y noveno que en un...” (Entrevistado(a) 5).	Entrevista

Nota. Categorías emergentes organizadas a partir del corpus textual.

3. Condiciones que limitan el uso continuo de herramientas digitales en la gestión escolar

En las entrevistas y en el grupo focal se registraron menciones relacionadas con barreras actitudinales, miedo al cambio, brecha de acceso, falta de capacitación, falta de compromiso con el aprendizaje, imprevistos escolares y sobrecarga laboral; de igual manera, en los relatos aparecieron referencias a dificultades de conectividad, a prácticas tradicionales frente al uso de la tecnología, a interrupciones derivadas de situaciones propias de la dinámica escolar y a limitaciones de tiempo para procesos de aprendizaje y uso de herramientas digitales; estos elementos se presentan en la Tabla 3 a partir de los fragmentos de corpus textual obtenidos en ambas técnicas.

Tabla 3

Condiciones reportadas que limitan la continuidad del trabajo digital

Condición	Evidencia textual	Fuente
Barreras actitudinales	“chapados a la antigua y prefieren pues estar haciendo todo a mano con hojas y no utilizar esa parte de los...” (Entrevistado(a) 1)	Entrevista
Miedo y resistencia al cambio	“la primera dificultad es el miedo, la resistencia que algunos docentes o directivos pueden tener frente a la...” (Entrevistado(a) 2).	Grupo focal

Condición	Evidencia textual	Fuente
Brecha de acceso	“la falta de conectividad es un problema siempre en las instituciones educativas” (Entrevistado(a) 5).	Entrevista
Conectividad intermitente	“es la conectividad intermitente” (Entrevistado(a) 2).	Grupo focal
Diferencias generacionales	“hay muchos compañeros que aún se encuentran vinculados al magisterio, pero que ya de pronto, son de cierta...” (Entrevistado(a) 5).	Entrevista
Falta de capacitación	“no hay de pronto una un trabajo de formación o de capacitación constante para que los profesores, los mismos...” (Entrevistado(a) 2).	Grupo focal
Falta de compromiso con el aprendizaje	“maestros que todavía están pagando a otros para que sean ellos los quienes le suban las notas” (Entrevistado(a) 6).	Entrevista
Imprevistos de convivencia y clima escolar	“otras dificultades del día a día de la convivencia escolar, este nos programamos y nos proyectamos para...” (Entrevistado(a) 3).	Grupo focal
Sobrecarga laboral	“los directivos docentes tenemos sobrecarga laboral y esto también nos limita mucho a querer estar...” (Entrevistado(a) 4).	Grupo focal

Nota. Condiciones reportadas en entrevistas a profundidad y grupo focal.

Discusión

Los hallazgos de este estudio permiten señalar que las competencias digitales actitudinales ocupan un lugar importante dentro de la gestión escolar, debido a que en ellas se agrupan disposiciones, decisiones y formas de actuar que inciden en la manera como el cambio digital logra mantenerse en la vida institucional; en este sentido, la disposición favorable hacia la tecnología, la promoción de la innovación, el uso responsable y el compromiso con la inclusión digital dejan ver que la relación del directivo con lo digital se construye desde la apertura para aprender, desde la voluntad de orientar a otros y desde la forma en que asume su papel frente a los procesos que se desarrollan en la institución. Desde esta perspectiva, los hallazgos se relacionan con Ferrari (2013), cuando plantea que la competencia digital integra dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales; por ello, en este estudio la dimensión actitudinal aparece como una base que favorece la puesta en práctica de las demás competencias en escenarios reales de gestión escolar.

De igual manera, los resultados muestran que el directivo docente participa en la integración de lo digital no solo por el uso de herramientas, sino también por la capacidad que tiene para animar, acompañar y generar confianza en otros; de hecho, en la categoría promoción de la innovación se registraron expresiones relacionadas con motivar, atraer, mostrar primero y servir de ejemplo, aspectos que evidencian que la innovación va tomando forma en la medida en que alguien la impulsa dentro de la institución. Esto se relaciona con lo señalado por Jiménez (2019), al indicar que el dominio de competencias digitales en los directivos influye en la integración tecnológica en la gestión; asimismo, coincide con García (2016), quien resalta la importancia de estas competencias para responder a las exigencias de transformación digital en educación. En esta misma línea, Fernández y Quintero (2017) permiten entender que el liderazgo transformacional aporta una mirada pertinente, debido a que el directivo moviliza a la comunidad, orienta metas compartidas y favorece procesos de cambio desde la participación y la motivación.

Asimismo, las categorías en vivo (emergentes) que aparecieron en el corpus, autodidacta digital, acompañamiento pedagógico, colaboración virtual, claridad comunicativa, actualización de recursos y gestión de alianzas formativas, amplían la comprensión de lo actitudinal, porque dejan ver que estas competencias se expresan en acciones cotidianas que acompañan la continuidad del trabajo digital en la institución; en otras palabras, la actitud favorable hacia la tecnología se observa también en la búsqueda

personal de aprendizaje, en la disposición para enseñar a otros, en la creación de espacios de colaboración y en la gestión de oportunidades de formación. Desde esta perspectiva, los hallazgos muestran que la actitud digital del directivo adquiere mayor fuerza cuando se concreta en prácticas que ayudan a sostener el proceso en lo cotidiano; por consiguiente, lo encontrado dialoga con Redecker (2017), quien plantea que la competencia digital en educación se vincula con el compromiso profesional y con el uso reflexivo de la tecnología dentro de la práctica institucional.

Por otra parte, el uso responsable de la tecnología y el compromiso con la inclusión digital adquieren un peso importante en la discusión, porque en los relatos se observa que la apertura hacia lo digital está acompañada por criterios de cuidado, ética, participación y sentido institucional; así, el interés por orientar el buen uso del celular, manejar con responsabilidad la información y procurar que toda la comunidad educativa se vincule a las dinámicas digitales muestra que la actitud favorable hacia la tecnología está mediada por decisiones sobre cómo usarla y para qué usarla. Este hallazgo se relaciona con Rivadeneira (2013), quien vincula las competencias actitudinales con la adaptación a entornos digitales, el fomento de la innovación y el uso responsable de las TIC; además, permite reconocer que la inclusión digital, dentro de este estudio, aparece asociada con integración, acompañamiento y participación, en la medida en que los directivos expresan interés por evitar que docentes queden por fuera de los procesos y por favorecer mejores formas de interacción en la práctica educativa.

Sin embargo, los hallazgos también muestran que la continuidad del cambio digital encuentra distintas limitaciones en el contexto escolar; entre ellas aparecen barreras actitudinales, miedo al cambio, brecha de acceso, falta de capacitación, falta de compromiso con el aprendizaje, imprevistos escolares y sobrecarga laboral, lo que indica que el uso continuo de herramientas digitales en la gestión escolar esta influenciada por condiciones que van más allá de la disposición individual. En este punto, lo encontrado coincide con Camacho (2020), quien señala que los directivos continúan enfrentando dificultades para integrar TIC en la gestión institucional; igualmente, se relaciona con García (2016), al advertir que una gestión adaptativa requiere condiciones que permitan usar de manera efectiva estas competencias.

En consecuencia, los resultados permiten ver que la continuidad del cambio digital depende de una articulación entre disposición personal, acompañamiento, formación, acceso y tiempo institucional, ya que cuando estas condiciones se debilitan, también se afecta la posibilidad de mantener prácticas

digitales de manera constante.

En términos de aporte, este estudio permite comprender que las competencias digitales actitudinales ayudan a explicar la forma en que los procesos digitales se sostienen o se interrumpen dentro de la gestión escolar; por lo tanto, fortalecer estas competencias exige procesos de formación continuos, acompañamiento situado, espacios de apoyo entre pares y estrategias diferenciadas que tengan en cuenta los distintos ritmos de apropiación.

En este sentido, lo observado en el contexto de Valledupar permite comprender que el reto no está únicamente en incorporar tecnología, sino en generar condiciones para que esa incorporación tenga continuidad, sentido y participación dentro de la institución; de ahí que el liderazgo digital del directivo cobre importancia, porque desde su actuación cotidiana puede favorecer prácticas más estables y más cercanas a las necesidades reales de la comunidad educativa.

Como limitaciones del estudio, debe señalarse que el análisis se centró únicamente en la dimensión actitudinal de las competencias digitales, por lo que no se abordaron las dimensiones cognitivas ni procedimentales; además, la información se obtuvo solo a través de entrevistas a profundidad y grupo focal, de manera que los hallazgos se construyen a partir de lo expresado por los participantes; igualmente, el estudio se realizó únicamente con directivos docentes de instituciones educativas oficiales de Valledupar, por lo que los resultados corresponden a ese contexto específico; finalmente, al desarrollarse desde un enfoque fenomenológico, el interés estuvo en comprender la experiencia vivida, y no en establecer generalizaciones para otros contextos.

Conclusiones

Los hallazgos obtenidos permiten ver que las competencias digitales actitudinales ocupan un lugar importante dentro de la gestión escolar; esto se observa en la manera como los directivos docentes asumen el cambio, acompañan a otros y procuran que el trabajo digital tenga continuidad dentro de la institución; en los relatos compartidos por los participantes se hicieron visibles, de manera reiterada, la disposición favorable hacia la tecnología, la promoción de la innovación, el uso responsable y el compromiso con la inclusión digital; por ello, se entiende que la relación con lo digital va más allá del simple manejo de herramientas y se conecta también con la actitud desde la cual se incorporan estos procesos en la vida institucional.

También se pudo identificar que estas competencias actitudinales toman forma en prácticas

concretas dentro de la gestión escolar; entre ellas se encuentran el aprendizaje por cuenta propia, el acompañamiento pedagógico, la colaboración virtual, la claridad comunicativa, la actualización de recursos y la gestión de alianzas formativas. De esta manera, lo encontrado deja ver que la actitud favorable hacia la tecnología se expresa en acciones cotidianas que ayudan a sostener el trabajo digital y a vincular a otros actores de la comunidad educativa en ese mismo proceso.

De igual manera, las experiencias narradas por los participantes mostraron que la consolidación del cambio digital en la gestión escolar está relacionada con condiciones del contexto institucional; teniendo por un lado, condiciones que favorecen este proceso, como el acompañamiento, la disposición para aprender, la motivación hacia la innovación, el trabajo colaborativo y la búsqueda de oportunidades de formación; y, por otro lado, condiciones que lo limitan, entre ellas barreras actitudinales, miedo al cambio, brecha de acceso, falta de capacitación, falta de compromiso con el aprendizaje, imprevistos escolares y sobrecarga laboral; lo que permite comprender que consolidar prácticas digitales en la gestión no depende solo de la voluntad del directivo docente, sino también de condiciones que pueden favorecer o limitar su permanencia en el tiempo.

De este modo, se hace necesario promover procesos de formación continua dirigidos a directivos docentes, con mayor atención a la dimensión actitudinal de las competencias digitales; igualmente, conviene fortalecer espacios de acompañamiento entre pares, diseñar estrategias de capacitación más contextualizadas y propiciar condiciones institucionales que faciliten el acceso, el tiempo y la apropiación progresiva de las herramientas digitales; de la misma manera, resulta pertinente impulsar acciones orientadas al uso responsable de la tecnología y a la inclusión digital de toda la comunidad educativa, de modo que el cambio digital en la gestión escolar pueda consolidarse con mayor continuidad dentro de las instituciones.

Referencias

- Camacho C, J. C. (2020). *Dificultades y carencias de los/as directores/as con respecto a la implementación de las TIC en los centros educativos* [Trabajo fin de máster, Universidad de Sevilla]. idUS.
- Fernández, M., y Quintero, N. (2017). Liderazgo transformacional y transaccional en emprendedores venezolanos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 22(77), 56-74.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC83167>
- Galeano, M. E. (2012). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Editorial Universidad de

Antioquia.

García, A. (2016). *Las Competencias Digitales En El Ámbito Educativo*. Salamanca: Universidad De Salamanca.

Jany, J. (1994). *Investigación integral de mercado*. McGraw-Hill.

Jiménez, G. (2019). *Competencias digitales, empoderamiento y liderazgo educativo en directores de la Unidad de Gestión Educativa Local de Ferreñafe – Chiclayo*. [Tesis Doctoral, Enrique Guzmán y Valle del Perú]. Repositorio. Une. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/5312?show=full>

Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, diseño y práctica*. Editorial Universitaria UNMSM.

Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Revista de la Escuela de Enfermería de la Universidad de São Paulo*, 46(3), 761–767.

Prieto, R. M. A., Y March, C. J. C. (2003). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Atención Primaria*, 32(8), 440–447. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70784-7](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70784-7)

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>

Rivadeneira, E. (2013). ¿Cómo las competencias actitudinales ayudan a conseguir un adecuado aprendizaje en discentes? *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*. 3 (1) 57 - 64

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.