



Modelo de estrategias de liderazgo transformacional para el mejoramiento de la gestión pedagógica de los docentes y directivos mediante un plan de capacitación y acompañamiento con enfoque humanista y apoyo de TIC de la Institución Educativa de la parroquia Pintag, Ecuador (2022–2025).

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de PhD.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Tania Yolanda Gallegos Talavera

ASESOR

Dra. Yosly Caridad Hernández Bieluikas

México, 2026

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Gallegos Talavera, Tania Yolanda (2026). Modelo de estrategias de liderazgo transformacional para el mejoramiento de la gestión pedagógica de los docentes y directivos de la Institución Educativa de la parroquia Pintag, Ecuador, 2022-2025. Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México- UIIX



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen

El estudio evidenció debilidades en la gestión pedagógica y en el ejercicio del liderazgo en la unidad educativa fiscal de Pintag, Ecuador, durante el período 2022–2025, particularmente en la integración pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y en su aplicación como recurso para el acompañamiento docente. En contraste, la incorporación de un modelo pedagógico basado en el liderazgo transformacional permitió fortalecer la calidad educativa y favorecer el desarrollo integral de los estudiantes de la institución. El estudio se desarrolló utilizando un enfoque de métodos mixtos, un diseño no experimental y un alcance descriptivo-propositivo. Como parte de la investigación, se usaron, entre otros, la entrevista semiestructurada, la observación directa y el análisis de los documentos de los instrumentos validados, de los directivos y de los docentes de la muestra. El diagnóstico le permitió describir las limitaciones de la planificación pedagógica, el acompañamiento de los docentes, el clima organizacional y la implementación de las metodologías activas y el uso de las TIC. Con la guía de los referentes teóricos y los modelos de liderazgo transformacional, se elabora un modelo programático que se estructura por fases de formación y de tutorización, y que articula componentes de los enfoques humanistas, las metodologías activas y las TIC en su dimensión pedagógica. Este modelo fue sometido a una evaluación de expertos y se obtuvo una valoración positiva en cada uno de los criterios de pertinencia, coherencia, viabilidad y factibilidad. Los resultados demuestran que la propuesta contribuye al fortalecimiento del liderazgo educativo y de la gestión pedagógica institucional, mediante la promoción de prácticas colaborativas, reflexivas e innovadoras, así como por su potencial de replicabilidad en instituciones educativas con contextos similares.

Palabras clave: liderazgo transformacional, gestión pedagógica, estrategias de liderazgo, calidad educativa, desarrollo integral.

Abstract

The study revealed weaknesses in pedagogical management and leadership at the Pintag public school in Ecuador during the period 2022–2025, particularly in the pedagogical integration of information and communication technologies (ICTs) and their application as a resource for teacher support. In contrast, the incorporation of a pedagogical model based on transformational leadership strengthened educational quality and fostered the holistic development of the school's students. The study employed a mixed-methods approach, a non-experimental design, and a descriptive-propositive scope. Research methods included semi-structured interviews, direct observation, and analysis of documents from validated instruments, administrators, and teachers in the sample. The diagnostic assessment identified limitations in pedagogical planning, teacher support, the organizational climate, and the implementation of active learning methodologies and the use of ICTs. Guided by theoretical frameworks and transformational leadership models, a programmatic model was developed, structured in phases of training and mentoring. This model integrates components of humanistic approaches, active learning methodologies, and ICTs within their pedagogical dimension. It underwent expert evaluation and received positive feedback in each of the criteria of relevance, coherence, viability, and feasibility. The results demonstrate that the proposal contributes to strengthening educational leadership and institutional pedagogical management by promoting collaborative, reflective, and innovative practices, as well as through its potential for replication in educational institutions with similar contexts.

Keywords: transformational leadership, pedagogical management, leadership strategies, educational quality, comprehensive development.

Agradecimientos.

A la familia que me ha brindado su amor, paciencia y confianza, que son el motor y el motor que ha hecho avanzar y culminar este proyecto, que me ha acompañado y que ha visto su culminación, y sobre todo, que me ha sostenido con palabras de aliento.

A mis docentes, mis tutores y desde luego a la Universidad de la Investigación y la Innovación de México, que me ha formado con exigencia y me ha proporcionado los elementos necesarios para la creación de esta obra, que les agradezco.

Mi reconocimiento a los directivos y profesores, así como a los participantes que, en colaboración, han hecho posible este trabajo.

A todos los que por distintas vías inspiraron, apoyaron y colaboraron en este trabajo académico, les agradezco de todo corazón.

Dedicatorias.

El presente trabajo de investigación está dedicado a todas las personas que han confiado en mí, así como en mis habilidades, y han sumado a que continúe en mi proceso de formación. Principalmente a mis padres, por el acompañamiento que han dado a mi vida. A mis profesores, por la dirección que han dado a mi formación. Y a todas las personas que, durante la realización de este trabajo, me brindaron apoyo. Este trabajo es un testimonio de la constancia y trabajo en equipo.

ÍNDICE GENERAL

Introducción 18

Capítulo 1. Proyección de la investigación 20

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su área de estudio. 20

1.2. Planteamiento del problema. 22

1.3. Formulación del problema 24

1.4. Justificación. 26

1.5. Objeto de estudio. 27

1.6. Campo de acción. 28

1.7. Objetivos. 28

1.7.1. Objetivo General. 28

1.7.2. Objetivos específicos. 29

1.8. Hipótesis. 29

1.9. Alcance temático. 30

1.10. Delimitación Espacial y Temporal. 30

Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales 32

2.1. Estado del arte 32

2.2. Marco Teórico. 35

2.2.1. Definición y Componentes del liderazgo Transformacional 35

2.2.2. Teorías del liderazgo transformacional	36
2.2.3. Otras teorías	37
2.2.4. Mecanismos del Liderazgo transformacional	38
2.2.4.1. Modelos del Liderazgo transformacional	39
2.2.4.1.1 Liderazgo auténtico:	40
2.2.4.1.2. Liderazgo adaptativo:	40
2.2.4.1.3. Liderazgo emocional:	41
2.2.5. Evidencias empíricas e implicaciones del liderazgo transformacional en la gestión pedagógica	42
2.3. Marco Conceptual.	42
2.3.1. Conceptualización de Liderazgo transformacional	43
2.3.2. Los cuatro componentes del liderazgo transformacional	43
2.3.3. Impactos del liderazgo transformacional	44
2.3.4. Liderazgo transformacional pedagógico	45
2.3.5. Componentes del liderazgo transformacional pedagógico	47
2.3.5.1. Visión compartida:	47
2.3.5.2. Motivación inspiradora:	48
2.3.5.3. Estimulación intelectual:	48
2.3.5.4. Apoyo individualizado:	49
2.3.5.5. Enfoque en el aprendizaje:	49

2.3.6. Impacto del liderazgo transformacional pedagógico	50
2.3.6.1. Impacto positivos:	50
2.3.6.2. Dificultades de implementación	52
2.3.7. Habilidades del líder transformacional	53
2.3.8. Gestión pedagógica	54
2.3.9. Interrelación entre Liderazgo Transformacional y Gestión Pedagógica	55
2.3.9.1. Modelo de implementación	56
2.3.9.2. Indicadores de éxito	58
2.3.10 Tipos de Liderazgo transformacional pasar al marco conceptual después de la definición de liderazgo.	59
2.4. Marco Contextual.	60
2.4.1 Contexto social y comunitario.	60
2.4.2 Contexto institucional	60
2.4.3 Cultura organizacional y liderazgo institucional	61
2.4.4 Necesidades y problemáticas identificadas	61
2.5. Marco Legal y Normativo.	62
2.5.1. Aspectos Internacionales	62
2.5.2. Normatividad Nacional	63
2.5.2.1. Constitución de la República del Ecuador (2008):	63
Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación	68

3.1. Cuadro Operacionalización de variables	68
3.2. Diseño metodológico	73
3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis	73
3.2.1.1. Enfoque	74
3.2.1.2 Diseño	75
3.2.1.3. Tipo de investigación	76
3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos	76
3.2.2.1. Técnica de la Entrevista	77
3.2.2.2. Técnica de la Observación	78
3.2.2.3. Técnica Análisis Documental	79
3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos.	79
3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección	89
3.3. Trabajo de campo	90
3.3.1. Aplicación de los instrumentos.	92
3.3.2. Procesamiento de la información.	93
3.3.3. Consideraciones éticas, resguardo de la información y cronograma de aplicación del trabajo de campo	94
3.4. Análisis de resultados en los datos obtenidos	95
3.4.1. Análisis de los resultados de entrevista semiestructurada para directivos	98
3.4.2. Resultados de la Ficha de Observación Aplicada	144

3.4.3. Análisis de las entrevistas con ATLAS TI	181
3.5. Redacción de resultados y discusión	182
3.5.1. Triangulación de la Información	189
Capítulo 4: Propuesta De Transformación	192
4.1. Objetivo General	193
4.2. Objetivos Específicos	193
4.3. Fundamentación de la propuesta de transformación.	194
4.4. Estructura de la propuesta de transformación	195
4.5. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.	205
4.6. Condiciones de implementación y sostenibilidad de la propuesta	207
4.7. Valoración y validación de la propuesta por juicio de expertos	208
4.7.1 Método de validación	209
4.7.2 Selección y perfil de los expertos	210
4.7.3 Procedimiento de validación	211
4.7.4 Análisis cualitativo de las observaciones de los expertos	212
Conclusiones	216
Referencias Bibliográficas	221
ANEXOS	225

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Teorías modernas del Liderazgo transformacional 37

Tabla 2 Modelos de Liderazgo transformacional 39

Tabla 3 Matriz de Operacionalización de Variables 69

Tabla 4 Banco de Ítems para Directivos y Docentes según Variable e Indicador 80

Tabla 5 Variables, indicadores y sentencias 83

Tabla 6 Lista de Cotejo 84

Tabla 7 Matriz de Trazabilidad: Indicador – Ítem – Fundamento Teórico – Instrumento 87

Tabla 8 Cronograma de aplicación del trabajo de campo 95

Tabla 9 Resultados de entrevistas de Directivos 98

Tabla 10 Percepción sobre la Claridad y Socialización de la Visión Institucional 144

Tabla 11 Percepción sobre la Capacidad del Liderazgo para Inspirar y Conectar Emocionalmente con la Comunidad Educativa 145

Tabla 12 Percepción sobre el Reconocimiento y Celebración de Logros Individuales y Colectivos 147

Tabla 13 Percepción sobre el Fomento de la Autonomía y el Empoderamiento Docente 148

Tabla 14 Disponibilidad de Oportunidades para la Formación y el Desarrollo Profesional 149

Tabla 15 Clima de Trabajo Colaborativo entre Docentes y Directivos 151

Tabla 16 Fomento de la Creatividad e Innovación en los Procesos Pedagógicos 152

- Tabla 17** Gestión Institucional de los Cambios Necesarios 153
- Tabla 18** Promoción de la Reflexión Continua sobre la Práctica Pedagógica 154
- Tabla 19** Promoción de la Inclusión y la Diversidad a través del Liderazgo 156
- Tabla 20** Orientación de la Visión Educativa hacia el Bienestar y Desarrollo Integral del Estudiante 157
- Tabla 21** Promoción del Crecimiento Personal y Profesional a través de la Visión y Misión Institucional 158
- Tabla 22** Enfoque en Innovación y Mejora Continua en la Institución 160
- Tabla 23** Fomento de una Cultura de Colaboración y Respeto en la Institución 161
- Tabla 24** Participación en la Toma de Decisiones dentro de la Institución 162
- Tabla 25** Inversión en el Desarrollo Profesional Continuo del Personal Docente 163
- Tabla 26** Oportunidades para Compartir Conocimientos entre el Personal Educativo 164
- Tabla 27** Promoción de la Autonomía y Responsabilidad Estudiantil 165
- Tabla 28** Carácter Inspirador de la Visión Institucional 167
- Tabla 29** Claridad en la Comunicación de la Visión Institucional 168
- Tabla 30** Diseño de Actividades que Fomentan el Trabajo Colaborativo 170
- Tabla 31** Autonomía Docente para Adaptar Actividades Pedagógicas 172
- Tabla 32** Promoción del Aprendizaje Basado en Proyectos 173
- Tabla 33** Alineación de los Objetivos de Aprendizaje con la Visión Institucional 174
- Tabla 34** Evaluación del Clima Escolar y Satisfacción del Personal 176
- Tabla 35** Evaluación del Impacto de las Iniciativas de Desarrollo Profesional 177

Tabla 36 Evaluación de la Participación y Compromiso Estudiantil 178

Tabla 37 Evaluación del Impacto del Liderazgo en el Logro de los Objetivos Institucionales 180

Tabla 38 Resultados 183

Tabla 39 Resultados de la Triangulación 189

Tabla 40 Plan de acción de la propuesta de transformación institucional: fases, objetivos, actividades e indicadores 197

Tabla 41 Parámetros de calificación de los expertos 212

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Percepción sobre la Claridad y Socialización de la Visión Institucional 144

Figura 2 Percepción sobre la Capacidad del Liderazgo para Inspirar y Conectar Emocionalmente con la Comunidad Educativa 146

Figura 3 Percepción sobre el Reconocimiento y Celebración de Logros Individuales y Colectivos 147

Figura 4 Percepción sobre el Fomento de la Autonomía y el Empoderamiento Docente 148

Figura 5 Disponibilidad de Oportunidades para la Formación y el Desarrollo Profesional 150

Figura 6 Clima de Trabajo Colaborativo entre Docentes y Directivos 151

Figura 7 Fomento de la Creatividad e Innovación en los Procesos Pedagógicos 152

Figura 8 Gestión Institucional de los Cambios Necesarios 153

Figura 9 Promoción de la Reflexión Continua sobre la Práctica Pedagógica 155

Figura 10 Promoción de la Inclusión y la Diversidad a través del Liderazgo 156

Figura 11 Orientación de la Visión Educativa hacia el Bienestar y Desarrollo Integral del Estudiante 157

Figura 12 Promoción del Crecimiento Personal y Profesional a través de la Visión y Misión Institucional 159

Figura 13 Enfoque en Innovación y Mejora Continua en la Institución 160

Figura 14 Fomento de una Cultura de Colaboración y Respeto en la Institución 161

Figura 15 Participación en la Toma de Decisiones dentro de la Institución 162

Figura 16 Inversión en el Desarrollo Profesional Continuo del Personal Docente 163

Figura 17 Oportunidades para Compartir Conocimientos entre el Personal Educativo 165

Figura 18 Promoción de la Autonomía y Responsabilidad Estudiantil 166

Figura 19 Carácter Inspirador de la Visión Institucional 167

Figura 20 Claridad en la Comunicación de la Visión Institucional 168

Figura 21 Alineación de los Objetivos de Aprendizaje con una Visión Transformadora 170

Figura 22 Diseño de Actividades que Fomentan el Trabajo Colaborativo 171

Figura 23 Autonomía Docente para Adaptar Actividades Pedagógicas 172

Figura 24 Promoción del Aprendizaje Basado en Proyectos 173

Figura 25 Alineación de los Objetivos de Aprendizaje con la Visión Institucional 175

Figura 26 *Evaluación del Clima Escolar y Satisfacción del Personal* 176

Figura 27 Evaluación del Impacto de las Iniciativas de Desarrollo Profesional 177

Figura 28 Evaluación de la Participación y Compromiso Estudiantil 179

Figura 29 Evaluación del Impacto del Liderazgo en el Logro de los Objetivos Institucionales 180

Figura 30 **Modelo de Liderazgo Transformacional** 199

Figura 31 Análisis de la visión institucional en la práctica docente: análisis de percepciones y experiencias 293

Figura 32 Análisis de la categoría reconocimiento y motivación 298

Figura 33 Análisis de la categoría formación y acompañamiento 302

Figura 34 Análisis de la categoría clima organizacional 306

Figura 35 Análisis de la Categoría planeación estratégica 309

Figura 36 Análisis de la categoría preparación docente 313

Figura 37 Análisis de la categoría valores y compromiso institucional 317

Figura 38 Análisis de la categoría práctica pedagógica 321

Introducción

El desarrollo de la gestión pedagógica y la mejora de los aprendizajes han sido favorecidos por el surgimiento del transformacional, en los últimos años, como tendencia del liderazgo educativo. Con la incorporación de enfoques humanistas, el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación, el fortalecimiento de las competencias profesionales del docente como actor del proceso educativo, la agilidad de los sistemas educativos y a su vez los cambios constantes en los sistemas educativos, el liderazgo educativo se posiciona como un factor clave para promover el desarrollo institucional.

En este sentido, muchas instituciones educativas se ven en el conflicto de tener prácticas pedagógicas tradicionales, poca innovación en el abordaje metodológico, y escasa, o nula, cultura de liderazgo compartido, lo que impacta en el clima organizacional y en la efectividad de los ciclos de enseñanza y aprendizaje. La institución en estudio, también es parte de esta realidad, y hace evidente, que se requiere fortalecer el liderazgo pedagógico de los docentes y directivos, como una vía para fomentar espacios educativos más colaborativos, reflexivos e innovadores.

La investigación fue producto de una construcción metodológica que se enmarca en un enfoque mixto, es decir, que se complementan técnicas de tipo cualitativas y cuantitativas, para diseñar un diagnóstico sistémico de la realidad institucional. Las entrevistas, la observación directa y el análisis documental, estructuraron las percepciones, prácticas y necesidades en torno al liderazgo transformacional y la gestión pedagógica. Esto, delineó, los contornos de una propuesta que responde y es pertinente, a las características de la institución.

El trabajo se compone de cuatro capítulos. En el primer capítulo se presenta la proyección de la investigación, donde se identifica la problemática de estudio y se plantean los elementos que orientan el proceso investigativo. En el segundo capítulo se abordan los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan el liderazgo transformacional y su vinculación con la gestión pedagógica. En el tercer capítulo, el

autor expone los fundamentos metodológicos, el trabajo de campo y la interpretación de los resultados obtenidos, de igual manera en cuarto capítulo contiene la propuesta de transformación institucional, además las conclusiones y recomendaciones.

El presente trabajo de investigación se centra en diseñar y sustentar un modelo de estrategias de liderazgo con enfoque humanista para el uso pedagógico de la comunicación y las tecnologías de la información, para el fortalecimiento en la gestión pedagógica. La investigación abarca los análisis descriptivos, proposicionales y contextuales, considerando lo práctico y lo teórico, así como las situaciones reales de los docentes y directores sin considerar la generalización estadística, pero con relevancia para el análisis en contextos educativos con otras condiciones similares.

La investigación desde un enfoque teórico permite analizar la relación conceptual del liderazgo transformacional y la gestión pedagógica. Metodológicamente, la investigación transmite una línea de investigación en gestión de instituciones desde una perspectiva mixta. Prácticamente, proporciona una propuesta operativa contextualizada que dirige los procesos de mejora en la práctica pedagógica y el fortalecimiento del liderazgo educativo.

Capítulo 1. Proyección de la investigación

El liderazgo transformacional ha emergido como un enfoque esencial para impulsar mejoras significativas en la gestión educativa, particularmente en contextos donde las limitaciones estructurales y pedagógicas dificultan alcanzar estándares de calidad. Este estilo de liderazgo se centra en inspirar, motivar y empoderar a los miembros de la comunidad educativa, promoviendo el desarrollo integral tanto de docentes como de estudiantes. Este trabajo estudia la situación de una Unidad Educativa que presenta problemas tales como, la ausencia de estrategias de liderazgo, la falta de motivación docente, y el entorno organizacional que restringe el desarrollo potencial académico y humano de su equipo.

A partir de la elaboración de un diagnóstico minucioso y la revisión de la bibliografía relacionada con el liderazgo transformacional, la presente investigación estudia las condiciones del liderazgo transformacional, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la cultura organizacional de la institución. El estudio, además de satisfacer las necesidades particulares de la institución objeto de estudio, pretende brindar un modelo que se pueda ajustar a otras comunidades educativas de similar naturaleza, contribuyendo a generar cambios positivos y sostenibles en el quehacer educativo.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su área de estudio.

El estudio se sitúa en la línea de investigación de la Planificación y Gestión de la Educación, analizando los procesos de gestión pedagógica desde la integración del liderazgo transformacional como eje estratégico para el fortalecimiento institucional. Esta línea permite el estudio sistémico de los procesos de organización, planificación, dirección y control de la educación, y las prácticas de liderazgo que impactan directamente en la calidad del proceso educativo y los objetivos institucionales. En este sentido, el enfoque del estudio está en el liderazgo transformacional y su impacto en la

gestión pedagógica del equipo ejecutivo y docente de una institución educativa pública, especificando los límites de la planificación pedagógica, el acompañamiento docente y la cultura organizacional.

Desde esta perspectiva, se trata al liderazgo transformacional como variable independiente y a la gestión pedagógica como variable dependiente, a partir de la articulación de dimensiones e indicadores que diagnostiquen, analicen y propongan alternativas de mejora a nivel institucional. Esta relación permite comprender de qué forma las prácticas de liderazgo inciden en la elaboración de planificaciones, en la implementación de metodologías activas, en el acompañamiento pedagógico y en los humanistas en la toma de decisiones. De esta forma, la investigación potencia el trabajo colaborativo, la innovación pedagógica, el fortalecimiento del clima organizacional, la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje y se consolida como una propuesta contextualizada y pertinente para fortalecer la gestión pedagógica en enfoque transformacional.

Importancia del tema en el contexto

A nivel latinoamericano y mundial, la pandemia de COVID-19 evidenció una crisis en la calidad educativa, caracterizada por escasa innovación, resistencia al cambio y debilidades en el liderazgo docente, lo que ha impactado negativamente en el compromiso profesional y el sentido de pertenencia institucional. En el caso ecuatoriano, múltiples investigaciones evidencian la continuidad de la conducta de enseñanza tradicional, la permanencia de obstáculos en la incorporación de tecnología educativa, la escasez de competencias digitales a nivel docente y la falta de liderazgo que limitaría los abordajes a los problemas actuales de los sistemas educativos. Esto evidencia la necesidad de implementar estrategias que fortalezcan el empoderamiento docente y que propicien una cultura de mejora continua.

Desde la perspectiva teórica, el liderazgo transformacional se presenta como una de las alternativas viables ante estas problemáticas, ya que dirige esfuerzos hacia la motivación, la inspiración, el estímulo en el aspecto intelectual y el reconocimiento, lo

cual afecta positivamente las actitudes, los valores y el desempeño de los miembros de una organización educativa.

Diferentes autores afirman que este tipo de liderazgo facilita la gestión de la complejidad, la mejora de la eficacia institucional y el fortalecimiento del clima organizacional, lo que se hace aún más relevante en los contextos escolares con alta complejidad social. El lugar de estudio se encuentra en el Cantón Quito en la parroquia Pintag con problemas relacionados a la economía y pobreza, lo que impacta siempre en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

El fortalecimiento de la gestión pedagógica requiere la presencia de un liderazgo transformacional capaz de articular la misión institucional con las prácticas cotidianas dentro del entorno educativo, este tipo de liderazgo favorece la construcción de espacios de trabajo colaborativo entre los actores de la comunidad educativa y contribuye al mejoramiento continuo de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la línea de indagación de Gestión y planificación de la Educación, el estudio se estructura a partir de la operacionalización de dos variables centrales, el liderazgo transformacional es la variable independiente mientras que, la gestión pedagógica se establece como la variable dependiente, la articulación entre estas variables permite realizar un análisis sistémico de la realidad institucional, facilitando la comprensión de las dinámicas que influyen en la gestión educativa.

1.2. Planteamiento del problema.

La comunidad rural de Pintag presenta diversos problemas sociales que afectan de manera directa el ámbito educativo. Estos problemas incluyen la ausencia de nivel de integración comunitaria y el nivel social, educativo y técnico, así como la carencia de nivel social, educativo y institucional que favorezca la innovación pedagógica. Todo este contexto afecta directamente a todas las instituciones educativas del sector, sobre todo a la gestión pedagógica y al liderazgo educativo, y hace muy difícil atender las verdaderas necesidades del estudiantado y las demandas de la educación en el contexto actual.

La presente investigación se realizó en una de las unidades educativas del sector público de la parroquia Pintag, en el cantón Quito, a partir de evidencias del primer módulo del ciclo escolar 2022–2025. Mediante la observación en el aula, la revisión de documentos de la institución, de planes de clase, de informes pedagógicos y en actas de coordinación académica se hicieron análisis de debilidades en la planificación pedagógica que se definieron en la escasa integración de los objetivos institucionales, baja aplicación de metodologías activas y deficiente uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Así mismo, se evidenció el déficit de acompañamiento pedagógico de manera sistémica, la no existencia de seguimiento y de retroalimentación formativa y la carencia de espacios de reflexión de manera conjunta sobre la práctica docente. Estas debilidades se correlacionan con la existencia de un clima organizacional poco motivador, donde se instalan la complacencia, el miedo a decidir y la obediencia pasiva lo que, por su naturaleza, limita la propuesta, la innovación y la práctica del liderazgo pedagógico en los directivos y docentes.

El Estado deseado propone fortalecer el enfoque pedagógico institucional mediante la aplicación sistemática de un modelo de liderazgo transformacional, este modelo tiene como objetivo inspirar, motivar y empoderar a los profesores, al tiempo que promueve el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa, asimismo, busca consolidar los procesos de apoyo pedagógico en curso que fomenten la reflexión sobre la práctica docente y la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pretende fortalecer un clima organizativo participativo, caracterizado por la cooperación, la comunicación eficaz y el compromiso institucional con la calidad educativa.

No obstante, la ausencia de acciones estratégicas que estructuren la implementación de este tipo de liderazgo constituye la principal dificultad que enfrenta la institución, pues, si no se atiende con urgencia, puede llevar a un aumento de la desmotivación del cuerpo docente, un estancamiento de las prácticas pedagógicas y a una reducción de la calidad de los aprendizajes. Así, la problemática de la investigación se centra en la definición de la escasa aplicación del liderazgo transformacional, en la

gestión pedagógica de una unidad educativa pública de la parroquia de Pintag, cantón Quito, y en las consecuencias que esto trae sobre el desempeño docente, el clima institucional y los aprendizajes.

1.3. Formulación del problema

La formulación del problema de investigación como pregunta permite clarificar la situación educativa que se desea estudiar y orientar el análisis entre la realidad existente y la situación deseada (Christensen, 1980). En el presente estudio, el problema se sustenta en la evidencia derivada del diagnóstico institucional y del marco teórico, los cuales evidencian una relación significativa entre el liderazgo transformacional y la calidad de la gestión pedagógica en contextos educativos públicos, especialmente en escenarios caracterizados por cambios constantes y demandas crecientes hacia la innovación y la mejora continua.

En la unidad educativa objeto de estudio se constata que, a pesar de que el personal directivo y docente dispone de la intención de mejorar su práctica profesional, las acciones relacionadas con el liderazgo pedagógico se llevan a cabo de forma suelta y poco sistemática. Las prácticas actuales de gestión pedagógica se caracterizan por el escaso uso del liderazgo transformacional y por el déficit de metodologías innovadoras y por la falta de procesos de acompañamiento pedagógico, lo cual, a diferencia de lo que se espera, de la voluntad de la comunidad educativa, eleva la necesidad de avanzar hacia otros modelos de gestión más participativos, reflexivos y colaborativos que mejoren el desempeño docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde la investigación en liderazgo, el liderazgo transformacional ha demostrado aumentar la motivación de los docentes, el clima organizacional y la permanencia en el tiempo de la mejora de los procesos educativos. Sin embargo, los diagnósticos institucionales muestran la falta de un modelo guía que unifique la formación, el acompañamiento, y la sistematización de la práctica de este tipo de liderazgos en la gestión pedagógica. En este sentido, el problema de investigación se construye en torno a la pregunta, ¿Qué relación existe entre el liderazgo transformacional y la gestión

pedagógica en una unidad educativa pública de la parroquia de Pintag, cantón Quito? La pregunta se articula con otras de tipo sub pregunta que asumen el diagnóstico y la identificación de características, brechas y dimensiones que requieren ser desarrolladas.

Las preguntas formuladas se vinculan de manera directa con los objetivos del estudio y con las variables definidas, considerando el liderazgo transformacional como variable independiente y la gestión pedagógica como variable dependiente. Esta coherencia metodológica, respecto a las preguntas, problemas, y objetivos del estudio, con el análisis pedagógico, con la realidad institucional, y con la gestión pedagógica, metodológicamente, permite diseñar y construir los instrumentos de recolección de datos, y fundamentar la interpretación de los resultados, en el contexto del problema de investigación, los objetivos, y el análisis de la gestión pedagógica en la realidad investigada.

Pregunta general de investigación

¿Cómo incide la ausencia de un modelo sistemático de liderazgo transformacional en la gestión pedagógica de los docentes de la institución educativa objeto de estudio, y de qué manera el diseño y validación de un modelo de estrategias de liderazgo transformacional puede contribuir al fortalecimiento de dicha gestión en el periodo establecido?

Subpreguntas de investigación

¿Cómo se manifiesta la gestión pedagógica del equipo directivo y docente de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa de la parroquia de Pintag en ausencia de un modelo sistemático de liderazgo transformacional?

¿Cuáles son las principales fortalezas y áreas de mejora que caracterizan la gestión pedagógica actual del equipo directivo y docente de la Unidad Educativa objeto de estudio?

¿Qué enfoques teóricos y modelos de liderazgo transformacional resultan más pertinentes para el análisis de la gestión pedagógica en el contexto educativo de la institución estudiada?

¿Qué necesidades de formación y desarrollo profesional presenta el equipo directivo y docente en relación con el ejercicio del liderazgo transformacional y su incidencia en la gestión pedagógica?

¿De qué manera un modelo de estrategias de liderazgo transformacional, fundamentado teórica y empíricamente, puede contribuir al fortalecimiento de la gestión pedagógica del equipo directivo y docente de la Unidad Educativa?

1.4. Justificación.

El presente estudio se justifica por el aporte de nuevo conocimiento orientado al diseño de estrategias basadas en el liderazgo transformacional pedagógico, cuyos principales beneficiarios serán los estudiantes, al contar con docentes y directivos fortalecidos en competencias pedagógicas y de liderazgo. Este enfoque permite la gestión de diversas y emergentes situaciones que surgen en el ámbito de la educación al centrar la gestión en los aspectos pedagógicos y la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo así al fortalecimiento de la calidad de los servicios educativos en la institución.

Prácticamente, la investigación propone utilizar el liderazgo transformacional en la gestión educativa a través del diseño de un plan de formación y desarrollo dirigido al personal directivo y docente. Este plan busca fortalecer habilidades y competencias profesionales, promover el compromiso, la responsabilidad compartida y la autorregulación de la práctica pedagógica, favoreciendo la consolidación de una visión institucional común. A través de estas estrategias, se espera motivar a los actores educativos a valorar su desempeño, responder a las necesidades institucionales y asumir un liderazgo activo orientado al logro de metas colectivas.

A nivel teórico y metodológico, la investigación, en cuanto al conocimiento sobre gestión escolar, integra el liderazgo transformacional como un eje articulador de los procesos educativos, proponiendo una metodología centrada en una cultura de trabajo cooperativo organizada, coherente y sistemática. Esta propuesta puede ser replicable y/o adaptable en otras instituciones educativas de nivel local y nacional, aportando a la creación de modelos contextuales de mejora de la educación. El estudio también contribuye al desarrollo profesional de la autora, enalteciendo su praxis pedagógica y su compromiso con la transformación educativa.

Desde la perspectiva social, la investigación deviene impacto indirecto en las familias y en la comunidad de Pintag, al construir líderes transformacionales que pueden impactar de forma positiva en los organismos educativos y comunitarios. Los estudiantes que egresen de los programas formativos, podrán llevar a la práctica los principios del liderazgo transformacional en diferentes, favoreciendo la atención a los sectores más necesitados y el desarrollo social. En consecuencia, el presente estudio, responde a la necesidad existente de contar con líderes educativos transformacionales que propicien y favorezcan el desarrollo integral, en lo cognitivo como en lo humano, en los estudiantes, así como el fortalecimiento del compromiso organizacional y la calidad de la educación.

1.5. Objeto de estudio.

La investigación se centra en el liderazgo transformacional y cómo impacta en la gestión pedagógica del cuerpo directivo y docente de una unidad educativa fiscal en la parroquia de Pintag, cantón Quito. En este sentido, el estudio se orienta a analizar cómo las dimensiones del liderazgo transformacional inciden en los procesos de planificación pedagógica, acompañamiento docente, toma de decisiones y clima organizacional dentro de la institución educativa.

Con base en este enfoque, la investigación delimita el análisis de las prácticas de liderazgo transformacional y de gestión pedagógica que requieren ser fortalecidas, a fin de identificar necesidades institucionales relacionadas con el trabajo colaborativo, el

desarrollo del pensamiento crítico, la mejora de la efectividad en la toma de decisiones pedagógicas y el fortalecimiento de la práctica docente. Esta delimitación permite comprender de manera sistemática el papel del liderazgo transformacional como variable estratégica para el fortalecimiento de la gestión pedagógica en el contexto educativo estudiado.

1.6. Campo de acción.

El ámbito de este estudio se focaliza estratégicamente en espacios específicos de la actividad pedagógica de la Unidad Educativa de la parroquia Pintag, particularmente en la planificación académica, el seguimiento pedagógico que realizan los directivos al desempeño docente y la consolidación de una cultura colaborativa dentro de la comunidad educativa. Este enfoque se ajusta a ciertos criterios metodológicos que permiten profundizar en los procesos directamente relacionados con la gestión pedagógica y con el ejercicio del liderazgo transformacional en el contexto institucional.

En este sentido, la investigación considera los impactos del liderazgo transformacional en la organización del trabajo en el aula, la implementación de metodologías activas y el uso pedagógico de la tecnología, con el objetivo de potenciar la práctica docente y optimizar la interacción de los docentes, directivos y estudiantes. De este modo, el campo de acción se delimita de manera intencional al ámbito pedagógico con mayor potencial de incidencia y mejora, sin abarcar la totalidad de la gestión institucional, lo que permite un análisis riguroso, pertinente y alineado con los objetivos del estudio.

1.7. Objetivos.

1.7.1. Objetivo General.

Desarrollar un modelo de estrategias de liderazgo transformacional para el mejoramiento de la gestión pedagógica de los docentes y directivos mediante un plan de

capacitación y acompañamiento con enfoque humanista y apoyo de TIC de la Institución Educativa de la parroquia Pintag, Ecuador (2022–2025).

1.7.2. Objetivos específicos.

- Diagnosticar el estado actual del liderazgo transformacional y de la gestión pedagógica en la institución educativa objeto de estudio, a partir de la percepción de docentes y directivos.
- Fundamentar teóricamente el liderazgo transformacional y la gestión pedagógica, mediante la revisión crítica de modelos, enfoques y estudios previos relevantes.
- Identificar las necesidades y brechas existentes en la gestión pedagógica relacionadas con las prácticas de liderazgo transformacional en la institución educativa.
- Diseñar un modelo de estrategias de liderazgo transformacional orientado al fortalecimiento de la gestión pedagógica de los docentes, acorde con el contexto institucional.
- Validar el modelo de estrategias de liderazgo transformacional mediante el juicio de expertos, considerando criterios de pertinencia, coherencia, factibilidad, sostenibilidad e impacto.

1.8. Hipótesis.

El liderazgo transformacional y la gestión pedagógica en la Unidad Educativa de Pintag obtendrá referentes teóricos y empíricos que fundamenten la elaboración de un modelo de propuestas de liderazgo transformacional que fortalezca la gestión pedagógica institucional.

1.9. Alcance temático.

Este estudio tiene como propósito implementar estrategias de liderazgo transformacional orientadas al fortalecimiento de la gestión pedagógica en la Unidad Educativa, focalizándose estratégicamente en las dimensiones de motivación e inspiración, estímulo intelectual, consideración individual e influencia idealizada, por su incidencia directa en el desempeño docente y el clima organizacional. De manera complementaria, la gestión pedagógica se analiza de forma intencional a partir de las dimensiones de planificación pedagógica, acompañamiento y seguimiento docente, toma de decisiones pedagógicas y clima organizacional, quedando fuera del alcance del estudio ámbitos como la gestión administrativa, financiera y de infraestructura.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal.

Delimitación espacial. - La unidad educativa de Pintag cuenta con 41 docentes, 3 directivos, 870 representantes y 944 estudiantes. Para efectos del estudio, la población de interés se construyó con el equipo directivo y docente, por ser los actores que se encuentran en el terreno con el liderazgo transformacional y la gestión pedagógica. En tal virtud, se trabajó con una muestra intencional de tipo censal, compuesta por la totalidad de los docentes y directivos de la institución, lo que asegura la pertinencia de la información y evita sesgos, en razón a que se han restringido los procesos muestrales no aplicables al contexto. Delimitación temporal. -El trabajo de campo de la investigación se realizó en el segundo quimestre del año lectivo 2024–2025, específicamente en el intervalo de tiempo que va de febrero a junio de 2025, en los que se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos de recolección, el análisis de los datos e, incluso, la validación de resultados obtenidos. Delimitación temática. - El análisis y diseño de estrategias de liderazgo transformacional orientadas al fortalecimiento de la gestión docente en la Educación Básica Superior de la Unidad Educativa de la parroquia de Pintag constituyen la delimitación del estudio. En lo pertinente a liderazgo transformacional, se abordaron de manera restringida las dimensiones de motivación, trabajo colaborativo, clima laboral, compromiso, toma de decisiones, innovación,

pensamiento crítico y visión reflexiva. En lo que concierne a la gestión docente, se delimitó el estudio a la planificación pedagógica, a los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la evaluación educativa, a la capacitación docente, a la mejora continua y al desarrollo de competencias digitales, quedando fuera del alcance los aspectos administrativos, financieros y de infraestructura.

Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales

En la actualidad el liderazgo transformacional representa un estilo efectivo y de apoyo, que guía la gestión educativa, pretende cambiar el enfoque tradicional y conductista a uno innovador y transformador. No obstante, los estudios e investigaciones de la última década han dado nuevas pautas para su aplicación en diferentes contextos educativos, aportando con nuevas herramientas y metodologías, pero también existen limitaciones como la formación docente, la motivación y la falta de potencial de cambio del líder y sus seguidores.

En este sentido, el estado del arte pretende indagar los principales estudios realizados en los diferentes ámbitos, las principales tendencias en el ámbito del liderazgo educativo transformacional, analizando los aciertos de investigaciones recientes y discutiendo las implicaciones para la práctica docente. También se aborda el marco teórico con las diferentes teorías que sustentan el problema de investigación, la conceptualización de liderazgo transformacional y gestión educativa, los modelos, tipos de liderazgo, componentes y efectos del liderazgo transformacional, el impacto de liderazgo transformacional, la interrelación entre Liderazgo Transformacional y Gestión Pedagógica, modelo de implementación, Indicadores de éxito, el marco histórico con las circunstancias más relevantes la evolución del problema y el marco legal y normativo en donde se presentan las principales referencias que regulan el estado actual del objeto de estudio y su campo de acción en el contexto donde se desarrolla la investigación

2.1. Estado del arte

El estado del arte se construyó a partir de una revisión sistemática de la literatura científica relacionada con el liderazgo transformacional y la gestión educativa, mediante la consulta de bases de datos académicas, revistas indexadas, tesauros especializados y libros de referencia. Este proceso permitió analizar de manera rigurosa los objetivos, enfoques metodológicos, hallazgos y conclusiones de investigaciones relevantes, con el

fin de identificar los principales aportes teóricos y empíricos sobre la incidencia del liderazgo transformacional en la gestión docente.

A partir del análisis de la producción científica revisada, se evidencian tendencias recientes que resaltan la relevancia del liderazgo transformacional en la optimización de los procesos pedagógicos, el fortalecimiento del clima institucional y la mejora del desempeño docente, la literatura especializada coincide en señalar que este tipo de liderazgo favorece dinámicas organizacionales más participativas y orientadas al mejoramiento continuo de la práctica educativa. En este sentido, la revisión realizada constituye un soporte teórico fundamental para comprender el liderazgo transformacional en la Unidad Educativa objeto de estudio y para sustentar la necesidad de propuestas que contribuyan al fortalecimiento del liderazgo docente y al mejoramiento del aprendizaje integral de los estudiantes.

Internacionales

El liderazgo transformacional ha sido ampliamente estudiado a nivel internacional por su influencia en la gestión educativa, el desempeño docente, la motivación estudiantil y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El liderazgo educativo transformacional y participativo se potencia en las organizaciones que desarrollan una cultura colaborativa y de confianza, y en instituciones donde la comunidad educativa siente que sus aportes son valiosos, y que se fomenta la vinculación de los líderes y directivos en todos los niveles y etapas de la actividad pedagógica. Iniciativas de este tipo en los centros educativos, además de transformar la cultura, el clima y la organización de las instituciones, tienden a cambiar sustantivamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como los resultados educativos.

El liderazgo transformacional y educativo se manifiesta en el clima de satisfacción y de confianza que se genera en los integrantes de la comunidad educativa. Es un generador de resultados en el ámbito académico de las instituciones. La cultura y la confianza que se desarrollan en torno al liderazgo transformacional y educativo son un aporte positivo a la motivación de los y las docentes y a la organización del trabajo

pedagógico en niveles colaborativos. La práctica del liderazgo transformacional y participativo en la educación fomenta y mejora el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y la práctica pedagógica en el uso de la innovación.

Nacionales

A nivel nacional, diversas investigaciones han analizado el liderazgo transformacional como un factor clave en el fortalecimiento de la gestión educativa en el contexto ecuatoriano, destacando su incidencia en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los estudios coinciden en señalar que este modelo de liderazgo favorece la innovación pedagógica, el desarrollo profesional docente y la construcción de culturas institucionales más colaborativas; no obstante, también evidencian limitaciones estructurales vinculadas a la ausencia de políticas públicas consistentes, la insuficiente formación especializada y la resistencia al cambio dentro de algunas instituciones educativas.

Los autores Balarezo et al. (2025) apuntan al apoyo estatal y legislativo como un elemento que podría afianzar las prácticas del liderazgo transformacional a nivel sistémico, en tanto que Ayala (2024) empíricamente muestra la influencia positiva en la motivación, la colaboración y la innovación metodológica de los docentes, siendo necesario el apoyo institucional para que esto ocurra. Por su parte, Guerra y Sansevero (2008) sostienen que el liderazgo transformacional propicia la mejora en la visión compartida, el compromiso organizacional y la identidad institucional, siempre que el líder cuente con la capacidad estratégica para articular esa visión y manejar los recursos disponibles. En conjunto, estos estudios confirman el potencial del liderazgo transformacional para mejorar la gestión educativa en Ecuador, a la vez que revelan desafíos contextuales que deben ser atendidos para garantizar su sostenibilidad y efectividad.

2.2. Marco Teórico.

En este apartado se revisó el conjunto de conceptos esenciales para una comprensión más profunda del estudio, se presentan las principales teorías que sustentan el problema de investigación, las diferentes ideas y perspectivas que se utilizan para comprender y explicar el liderazgo transformacional y la gestión educativa.

2.2.1. Definición y Componentes del liderazgo Transformacional

La literatura revisada coincide en concebir el liderazgo como un proceso de influencia orientado a la construcción de una visión compartida, la movilización de voluntades y la generación de cambios positivos en las organizaciones. Desde esta perspectiva, Cevallos et al. (2023b) destacan que liderar implica imaginar un futuro deseable, comunicarlo de manera efectiva y comprometer a los integrantes del equipo para superar obstáculos colectivos, diferenciando claramente el liderazgo como ejercicio de inspiración y orientación estratégica de la administración, centrada en la implementación operativa. En este sentido, Michel Brunet (2018) y Stephen R. Covey (2003) señalan que el liderazgo se basa en valores, principios y motivaciones que potencian las capacidades humanas dentro de las organizaciones, desde esta perspectiva, el liderazgo no se limita a dirigir procesos; más bien, promueve la transparencia, fomenta la participación en la toma de decisiones y facilita una adaptación flexible al cambio, de este modo, se fortalecen los entornos organizativos basados en la confianza, la empatía y el desarrollo personal y profesional de sus miembros.

Bajo este enfoque, el liderazgo transformacional se posiciona como una perspectiva contemporánea que integra dimensiones éticas, democráticas e inclusivas orientadas a fortalecer la innovación y la sostenibilidad, especialmente en el ámbito educativo, Cevallos et al. (2023) lo describen como un estilo de liderazgo caracterizado por la participación activa y colaboración entre los miembros de la organización, de la misma manera, García et al. (2011), Ibarra (2015) y Daniel Goleman (2022) coinciden en que un buen líder transformador debe saber manejar sus emociones, ayudar a que la

organización funcione mejor, usar bien la tecnología y crear un ambiente donde todos se lleven bien. Al final, este modelo es ideal para lograr cambios reales en las escuelas, porque motiva a todos con una meta común, hablando siempre con claridad e inspirando a los demás para que el proyecto funcione de verdad.

2.2.2. Teorías del liderazgo transformacional

El liderazgo se configura como un fenómeno dinámico que varía según el contexto y las características de líderes y seguidores, lo que ha dado lugar al desarrollo de diversas teorías explicativas. Entre ellas, las teorías del comportamiento y de la conducta, referidas por Valdés (2022), sostienen que el liderazgo no es innato, sino aprendido a través de la interacción social, lo que permite la formación de líderes mediante la identificación y desarrollo de conductas efectivas. Complementariamente, las teorías contingenciales incorporan variables como las características del líder, de los seguidores, de la tarea y de la situación; según Melo et al (2023) argumentan que la integración adecuada de estos elementos permite un liderazgo transformacional que puede guiar y motivar a los seguidores para alcanzar metas, clarificando roles y demandas determinadas por el contexto.

El liderazgo transformacional no se limita simplemente a la ejecución de determinadas conductas o a la adaptación de la conducta a una situación particular. Por el contrario, se centra en la influencia de otros para que, de manera voluntaria y entusiasta, se unan a una determinada meta. Este estilo de liderazgo considera la responsabilidad de las personas, la organización y la comunidad en general, en torno a la promoción de la creatividad, de la innovación y el crecimiento de las personas en sentido global. En este orden de ideas, la revisión de la literatura reciente muestra que las competencias relacionadas con la inteligencia emocional (Goleman, 2022) y otras competencias estratégicas han mostrado un crecimiento apreciable, demostrando que el liderazgo transformacional impacta de manera significativa el esfuerzo y el desempeño de las personas, a partir de la claridad en la visión estratégica, el aprendizaje

organizacional y el compromiso en el desarrollo de la organización y sus integrantes a él.

2.2.3. Otras teorías

El liderazgo transformacional es un estilo de liderazgo que busca inspirar y motivar a los seguidores para alcanzar metas que superan las expectativas. Se basa en la capacidad del líder para generar un cambio positivo en la organización y en el desarrollo personal de sus miembros. En la tabla 1 se puede apreciar un resumen de las teorías recientes con sus efectos positivos.

Tabla 1 Teorías modernas del Liderazgo transformacional

Teoría	Descripción	Efectos Positivos
Teoría del Liderazgo Transformacional (Torres et al., 2006)	Cuatro componentes: influencia idealizada, motivación inspiradora, estimulación intelectual y consideración individualizada.	* Inspira a los seguidores a alcanzar metas más allá de sus expectativas. * Fomenta la innovación y la creatividad. * Crea un ambiente de trabajo positivo y motivador.
Teoría del Liderazgo Auténtico (Contreras et al., 2017)	Líderes guiados por valores y principios, transparentes y honestos.	* Genera confianza y respeto entre los seguidores. * Promueve la colaboración y el trabajo en equipo. * Crea un ambiente de trabajo ético y responsable.
Teoría del Liderazgo Carismático (Laso et al., 2020)	Inspiración y motivación a través del carisma y la visión.	* Motiva a los seguidores a seguir al líder y a trabajar duro para alcanzar objetivos comunes. * Crea un sentido de unidad y propósito entre los seguidores. * Genera entusiasmo y compromiso.

Enfoque del liderazgo transformacional humanista (Laso et al., 2020)	Conexión emocional y atención a estilos de aprendizaje y necesidades de los colaboradores.	* Potencializa el talento de cada individuo fomentando el crecimiento personal y profesional. * Crea un clima organizacional positivo y colaborativo. * Fomenta la motivación intrínseca. * Inspira a alcanzar metas y valores compartidos. * Fomenta un sentido de empoderamiento y autenticidad. * Favorece entornos adaptables y resilientes. * Contribuye al bienestar psicológico. * Se asocia con un liderazgo servicial.
--	--	--

Fuente: Elaboración propia

En tal sentido, el liderazgo transformacional humanista tiene una perspectiva integral que acoge a los aspectos más positivos del liderazgo transformacional, auténtico y carismático, con un enfoque centrado en la conexión emocional, el desarrollo humano y el bienestar de los colaboradores. Potencializa el talento individual, crea un clima positivo, fomenta la motivación intrínseca, inspira a metas compartidas, empodera a los colaboradores, favorece entornos adaptables, contribuye al bienestar psicológico y se asocia con un liderazgo servicial. Por lo que, requiere un compromiso del líder con el desarrollo de sus colaboradores y una cultura organizacional que valore el crecimiento personal y profesional.

2.2.4. Mecanismos del Liderazgo transformacional

En el ámbito de la educación, estos mecanismos promueven la innovación pedagógica, el fortalecimiento del clima organizacional y la adopción de decisiones enfocadas en una mejora constante. La comprensión de estos procesos se basa en una variedad de modelos de liderazgo transformacional, que posibilitan la organización y explicación sistemática de cómo estos mecanismos se materializan en prácticas pedagógicas de gestión. En consonancia con lo anterior, se exponen a continuación los

modelos primordiales de liderazgo transformacional que respaldan el análisis teórico de la investigación actual:

2.2.4.1. Modelos del Liderazgo transformacional

Los modelos de liderazgo transformacional son marcos conceptuales que describen las características y comportamientos de líderes que inspiran, motivan y transforman a sus seguidores para que alcancen un rendimiento superior y un crecimiento personal. Existen varios modelos de liderazgo transformacional, cada uno con sus propias características, entre ellos se citan en la Tabla 2 los siguientes:

Tabla 2 Modelos de Liderazgo transformacional

Modelo	Descripción	Factores/Dimensiones
Modelo Multifactor de Liderazgo Robert J. House	Cinco factores: consideración, iniciación de la estructura, motivación, apoyo y orientación.	Consideración: Mostrar interés por las necesidades de los seguidores. Iniciación de la estructura: Definir roles y tareas. Motivación: Inspirar a los seguidores a alcanzar altos niveles de rendimiento. Apoyo: Brindar asistencia y confianza a los seguidores. Orientación: Ofrecer guía y dirección a los seguidores.
Modelo de Liderazgo Situacional Paul Hersey y Kenneth Blanchard	El estilo de liderazgo efectivo depende de la madurez de los seguidores.	Madurez de los seguidores: Capacidad y disposición para asumir responsabilidades. Estilos de liderazgo: Directivo, persuasivo, participativo y delegativo.
Modelo de Liderazgo Transformacional James M. Kouzes y Barry Z. Posner	Distingue entre liderazgo transformacional (inspiración y motivación) y liderazgo transformacional (recompensas por rendimiento).	Influencia idealizada: Ser un modelo a seguir para los seguidores. Motivación inspiradora: Comunicar una visión clara y motivar a los seguidores a alcanzarla. Estimulación intelectual: Fomentar la creatividad y la innovación. Consideración individualizada: Mostrar atención a las necesidades de cada seguidor. Liderazgo Transformacional: Recompensas contingentes: Ofrecer recompensas a cambio de un buen rendimiento. Gestión por excepción: Monitorear el desempeño y corregir errores. Liderazgo pasivo: Evitar tomar decisiones importantes.

Fuente: Elaboración propia

El liderazgo transformacional es un tema complejo y en constante evolución. Las teorías y modelos mencionados anteriormente proporcionan una base para comprender

este estilo de liderazgo y su impacto en las organizaciones, pero depende de las características propias de cada institución para adaptar cualquier modelo que responda a sus necesidades, sobre todo realizando un diagnóstico institucional y una planificación estratégica pues debe considerarse la misión. Y visiones institucionales para emplear las mejores estrategias del liderazgo transformacional.

2.2.4.1.1 Liderazgo auténtico:

Se basa en la autenticidad, la transparencia y la humildad del líder. Los líderes auténticos son honestos, se conocen a sí mismos y son congruentes entre sus valores y acciones. Confianza psicológica (Khan y Busari, 2022).

Por lo tanto, el liderazgo auténtico juega un papel fundamental en el desarrollo de la confianza psicológica en los empleados para que puedan actuar de manera congruente con sus valores, generando mayor compromiso y motivación con su trabajo para alcanzar sus metas. Mayor productividad, creatividad e innovación debido a que, los empleados se sienten seguros para expresarse y desafiar lo que existe ya que, confían en su líder son más propensos a ser resilientes ante los desafíos y a perseverar en tiempos difíciles.

2.2.4.1.2. Liderazgo adaptativo:

Enfatiza la capacidad del líder para adaptarse a cambios constantes y navegar en entornos complejos. Los líderes adaptativos son flexibles, aprenden de la experiencia y saben cómo crear un entorno de aprendizaje continuo. Clave para la resiliencia organizacional en entornos conflictivos (Khan y Busari, 2022). Esta cualidad del líder es fundamental en los momentos de incertidumbre que se vive en la actualidad en donde es necesario estar preparados para las demandas cambiantes y conflictivas de la sociedad

Como docentes innovadores se debe estar siempre abiertos a nuevas ideas, fomentar un entorno de aprendizaje continuo donde los docentes puedan experimentar y

cometer errores. Las instituciones educativas con líderes adaptativos son más capaces de enfrentar desafíos, adaptarse a los cambios y prosperar en entornos problemáticos.

2.2.4.1.3. Liderazgo emocional:

El liderazgo emocional se centra en la inteligencia emocional del líder y en su capacidad para reconocer, regular y gestionar tanto sus propias emociones como las de los demás, favoreciendo climas organizacionales positivos que inciden directamente en la satisfacción y el desempeño laboral (Villa Sánchez, 2021). Los líderes emocionalmente inteligentes se caracterizan por su empatía, escucha activa y autorregulación emocional, lo que les permite actuar con serenidad en contextos de presión, construir relaciones interpersonales sólidas y generar entornos de trabajo donde los colaboradores se sienten valorados, respetados y apoyados. Esta dinámica fortalece el compromiso institucional y repercute de manera favorable en el rendimiento organizacional.

La inteligencia emocional, desde una óptica aplicada, se entiende como una habilidad que puede ser desarrollada a través de ciertos programas educativos y estrategias a nivel institucional que se constituyen como un capital útil para las instituciones educativas. En el contexto de la presente investigación, el liderazgo emocional es considerado un fundamento del liderazgo transformacional, de corte humanista, por su capacidad de integrar y atender la relación entre el liderazgo y la totalidad de sus seguidores, así como el fomento del bienestar, la comunicación, la gestión empática de los conflictos y el trabajo colaborativo. De este modo, se consolida un ambiente organizacional que impulsa el crecimiento personal y profesional, trascendiendo la simple adaptación al cambio y orientándose hacia una transformación educativa sostenible.

2.2.5. Evidencias empíricas e implicaciones del liderazgo transformacional en la gestión pedagógica

El liderazgo transformacional se asocia de manera consistente con avances significativos en la gestión pedagógica, evidenciándose mejoras en el trabajo colaborativo, la planificación curricular, la motivación y el compromiso docente, así como en la incorporación de metodologías pedagógicas innovadoras. Los estudios analizados identifican efectos positivos en el clima organizacional y en los resultados académicos, sobre todo en el desarrollo del pensamiento crítico, la participación activa y la autonomía en el aprendizaje. Sin embargo, hay limitaciones que se repiten, como la poca aplicación de este tipo de liderazgo, la falta de apoyo pedagógico sistemático y la poca disponibilidad de modelos adaptados a la realidad de escuelas rurales y fiscales.

A partir de la evidencia, se pueden construir algunas implicaciones para la gestión pedagógica de la institución. El liderazgo transformacional se presenta como una de las orientaciones para los procesos de planificación, evaluación, acompañamiento y coaching de los docentes, como promotor de una cultura organizacional de mejora continua, de reflexión y de trabajo colaborativo. Asimismo, su aplicación requiere que la dirección ejercite un liderazgo pedagógico de construcción de una visión compartida y de inspiración al equipo docente, así como de provisión de condiciones para la innovación educativa. Esto demuestra la necesidad de desarrollar propuestas de liderazgo transformacional adaptadas a la realidad de la institución en análisis.

2.3. Marco Conceptual.

En esta sección se presentan varios conceptos cuyas definiciones quedarán explícitas para asegurar la comprensión del trabajo de manera objetiva dando una estructura a la investigación. Se definió los términos que se sustentan en la investigación, aclarando su significado y estableciendo relaciones entre conceptos y cómo se conectan con la solución del problema de investigación.

2.3.1. Conceptualización de Liderazgo transformacional

El liderazgo transformacional fue conceptualizado por McRowell (2009) y ampliado por Burns (2007). Se define por la posibilidad que poseen los líderes para realizar cambios profundos y positivos en las motivaciones, percepciones, y expectativas de sus seguidores, con base en una sólida y compartida. Varios autores afirman que este estilo de liderazgo mueve a los seguidores a ir más allá de sus intereses y trabajar por el bien de la organización, lo que a su vez, genera una cultura colaborativa y orientada a resultados (Castillo et al., 2024; Mayastinasari et al., 2023; Jiang et al., 2017; Wang et al., 2024). Además, el liderazgo transformacional se caracteriza por la delegación de responsabilidades, la promoción de la autonomía, y el ajuste de la estimulación de la confianza, lo que permite a los integrantes de la organización utilizar todos sus recursos al máximo, para el cumplimiento de los objetivos de la institución.

En el contexto educativo, el liderazgo transformacional se define como un proceso integrador, humano y contextual, donde el profesor y el director se convierten en agentes de cambio, capaces de movilizar a la comunidad educativa hacia el logro de una meta de mejora continua en la comunidad educativa. Este enfoque multidimensional apunta a la motivación, a la humanización integral de las personas, a la innovación en la práctica pedagógica y a los retos de la transformación digital y organizacional (Lirios et al., 2016; Chen y Liao, 2024). El liderazgo transformacional educativo potencia el sentido de la razón y del compromiso, el sentido de pertenencia, la formación de ciudadanos éticos y críticos y orienta la gestión educativa a la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos, creativos y socialmente responsables.

2.3.2. Los cuatro componentes del liderazgo transformacional

De acuerdo con la teoría del liderazgo transformacional propuesta por Bass, citada por Wang et al. (2023), este modelo se estructura en cuatro componentes fundamentales que explican la capacidad del líder para influir positivamente en sus seguidores y promover cambios significativos en la organización. La influencia

idealizada se manifiesta cuando el líder actúa como un referente ético y profesional, generando confianza, respeto y admiración a partir de valores sólidos y una visión clara orientada al logro institucional. La motivación inspiradora se refleja en la habilidad del líder para transmitir una visión en el sentido del reto y la atracción, que mueve el compromiso del grupo y eleva el desempeño por la emoción, el sentido de la meta y la cohesión del grupo.

La estimulación intelectual por su parte se refiere a la promoción de la creatividad, innovación y pensamiento crítico, motivando a los seguidores a desafiar la estandarización, a pensar de forma diferente y a participar en un proceso de aprendizaje, fundamentalmente continuo.

La consideración individualizada se refiere a la atención que el líder brinda a cada integrante de la organización, en la individualización de sus necesidades, potencial y diferencias y en brindar la guía, la atención y la oportunidad para el crecimiento interno y externo.

En la educación, los tres elementos son referencias para el análisis del liderazgo transformacional pedagógico, son prácticas de gestión, de construcción de visiones compartidas, motivación de los docentes, innovación en la educación y mente de los docentes, que son bases para el fortalecimiento de la gestión pedagógica y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.3.3. Impactos del liderazgo transformacional

Según los estudios de Goleman (2022), el liderazgo transformacional genera tanto efectos positivos como desafíos que inciden directamente en el funcionamiento de las organizaciones. Entre los efectos positivos más relevantes se encuentra la mejora del rendimiento individual y colectivo, dado que los líderes transformacionales logran inspirar a sus seguidores a alcanzar niveles elevados de desempeño y a trabajar de manera colaborativa en la consecución de objetivos comunes. De este modo, este tipo de enfoque en el liderazgo se correlaciona con el aumento de cambios positivos en la

organización, como mayores niveles de satisfacción, compromiso y motivación, lo que genera un clima organizacional que hace que su sentido de pertenencia con la organización mejore y estén más dispuestos a realizar su trabajo.

Además, el liderazgo transformacional genera y apoya un clima organizacional en el que se construyen relaciones de confianza, se brinda apoyo mutuo y se construye seguridad psicológica. También se transforman negativamente la organización y se la enseñan a ser más flexible y adaptarse a los cambios en los entornos organizacionales, ya que generan y fortalecen los comportamientos y las actitudes de las organizaciones para que sean proactivas frente a los cambios y transformaciones en los entornos.

Sin embargo, el riesgo de burnout es un efecto colateral que debe considerarse, debido a las grandes demandas que se generan sobre los seguidores, en especial, el alto nivel de compromiso y motivación que deben mantener de forma permanente, según Goleman (2022). Por otro lado, en algunas situaciones, los líderes transformacionales son vistos como personas muy dominantes, lo que puede causar roces y malestar en el grupo. Finalmente, este tipo de liderazgo suele agotarse a largo plazo, debido a las grandes exigencias que se generan en el líder en el plano emocional, cognitivo y organizacional.

En consecuencia, aunque el liderazgo transformacional constituye un enfoque altamente favorable para el fortalecimiento del desempeño organizacional, la satisfacción laboral y la innovación, resulta imprescindible reconocer sus limitaciones y gestionar de manera consciente sus posibles efectos adversos, de modo que estos puedan transformarse en oportunidades de aprendizaje, equilibrio institucional y mejora continua.

2.3.4. Liderazgo transformacional pedagógico

Kouzes y otros (2018) entienden el liderazgo transformacional pedagógico como la capacidad docente de movilizar y entusiasmar a la comunidad educativa para que desarrollen acciones con el objetivo de alcanzar niveles de desempeño de los estudiantes

que sobrepasen los requeridos. Desde esta óptica, el foco de la acción docente se encuentra en el desarrollo integral de los educandos. Este tipo de liderazgo se manifiesta en la ética docente, la comunicación pedagógica y la visión compartida con la comunidad educativa, la promoción del pensamiento crítico y la creatividad y la atención a la diversidad del estudiantado, entre otras. Estos elementos se evidencian en la promoción de los valores, la creación y sostenimiento de climas colaborativos y la dirección del aprendizaje hacia objetivos comunes y significativos (Parra y otros, 1997; Kanter, 1983; Bush y otros, 2017).

El profesor transformacional en el contexto de la enseñanza, realiza modelación pedagógica, realiza la comunicación de expectativas de forma clara y motivadora, estimula la innovación en el ámbito de la didáctica y acompaña de manera individual a cada uno de sus alumnos, además, utilizando la inteligencia emocional de manera transversal para la gestión de climas emocionales de manera positiva en el aula (Goleman, 2022). Estas prácticas permiten la operacionalización del liderazgo transformacional pedagógico en indicadores relacionados con el clima del aula, la motivación del estudiante y la interacción del docente con el estudiante.

La investigación muestra como el liderazgo transformacional pedagógico se relaciona de manera positiva con el rendimiento académico, la motivación y la satisfacción, así como con el desarrollo de competencias del siglo XXI (21), tales como la colaboración, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, que son los nuevos estándares de la calidad educativa (Leithwood et al, 2005; Maureira et al, 2013; Montenegro et al., 2025). Además, este tipo de liderazgo se relaciona con la construcción de climas escolares positivos y de apoyo, que se traducen en mayores niveles de confianza, compromiso y retención del personal docente de la institución. La totalidad de los estudios analizados, muestran que el liderazgo transformacional pedagógico, tiene su base teórica y, además, se puede operacionalizar y medir, constituyéndose así en un elemento estratégico para la mejora continua de los procesos educativos y del desempeño de la comunidad escolar.

2.3.5. Componentes del liderazgo transformacional pedagógico

Los componentes del liderazgo transformacional en la gestión pedagógica son las características y acciones que un líder educativo utiliza para inspirar, motivar y transformar a la comunidad educativa hacia una visión compartida de excelencia. Estos, se interconectan y trabajan en conjunto para crear un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante donde los estudiantes, docentes y familias se sienten empoderados para crecer y alcanzar su máximo potencial.

Por lo tanto, el liderazgo transformacional pedagógico es un modelo que busca inspirar, motivar y empoderar a todos los miembros de la comunidad educativa para que trabajen en conjunto hacia una visión compartida de excelencia. Es un proceso constante de crecimiento, innovación y mejora que busca transformar la educación para el beneficio de todos.

2.3.5.1. Visión compartida:

Según Bush et al. (2017), el liderazgo transformacional pedagógico se expresa en la capacidad del líder para construir y comunicar una visión clara, compartida y motivadora del aprendizaje, orientada al logro de metas educativas desafiantes pero alcanzables. El aula en este caso, presenta oportunidades para el aprendizaje colaborativo y la creatividad, y la iniciativa de los estudiantes para seleccionar los objetivos, actividades y criterios de evaluación, a la vez que apoyan la autonomía y la corresponsabilidad de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Desde una visión operativa, este componente se relaciona con la dimensión de la visión pedagógica compartida y se constituye a partir de indicadores como la propuesta de objetivos de aprendizaje de manera colaborativa, la utilización de metodologías participativas y el desarrollo del protagonismo estudiantil.

En la gestión del docente de la Unidad Educativa, implementar este componente implica ir más allá del uso de métodos activos de forma aislada, para integrar en forma sistemática la construcción del aprendizaje a los estudiantes, reconociéndolos en su

condición de actores y potenciales agentes de transformación. Un ejemplo claro de este componente es la actuación de un directivo que organiza a los docentes para que trabajen colaborativamente, fomente la innovación pedagógica y muestre una continuidad en el compromiso por la educación integral de los estudiantes, que se traduce en acciones de la institución que son coherentes con la propuesta educativa de la institución.

2.3.5.2. Motivación inspiradora:

Perez et al (2015) manifiestan que, el líder transformacional pedagógico utiliza estrategias para motivar e inspirar a los alumnos a aprender más allá de lo esperado. El docente utiliza el humor, las historias y las experiencias personales para conectar con los alumnos, reconoce y celebra los logros de los alumnos, crea un ambiente de aprendizaje positivo y desafiante.

El educar con visión desafiante para alcanzar metas propuestas enseña a los estudiantes a prepararse para no dejarse vencer por los obstáculos es importante también reconocer los logros de los estudiantes para motivarlos a sentir satisfacción en el logro de sus metas. Un ejemplo sería: Dirigentes institucionales que presentan una visión compartida de una escuela que forma ciudadanos críticos y comprometidos con el mundo.

2.3.5.3. Estimulación intelectual:

Pérez et al (2015) El líder transformacional pedagógico fomenta la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico en los alumnos. El docente plantea preguntas desafiantes que invitan a la reflexión, propone actividades que fomenten la resolución de problemas y la toma de decisiones, anima a los alumnos a explorar diferentes perspectivas y puntos de vista. En los momentos actuales y futuros los estudiantes deben decidir responsablemente sobre el futuro del país en todo tema deben exponer sus puntos de vista, debatirlos para que no se queden callados ante las injusticias sociales, un

docente líder prepara a sus estudiantes para los retos presentes y futuros, que impulsa a sus estudiantes a resolver problemas de forma creativa y a buscar soluciones innovadoras.

2.3.5.4. Apoyo individualizado:

Según Goleman (2022) el líder transformacional pedagógico se preocupa por el desarrollo personal y profesional de cada alumno. El docente ofrece retroalimentación individualizada y constructiva a los alumnos, se adapta a las necesidades y estilos de aprendizaje de cada alumno, crea un ambiente de confianza donde los alumnos se sienten seguros para expresar sus ideas y opiniones.

Un docente líder transformacional está pendiente de sus estudiantes, conoce sus diferencias individuales y aplica estilos personalizados, un buen docente no deja atrás a ningún estudiante. Un docente que se toma el tiempo para conocer a cada estudiante, identificar sus fortalezas y debilidades, y proporcionarles apoyo y orientación personalizada.

2.3.5.5. Enfoque en el aprendizaje:

Montecinos et al (2022) El líder transformacional pedagógico pone el foco en el aprendizaje de los alumnos y en la mejora continua de la práctica docente. El docente analiza los datos de aprendizaje para identificar áreas de mejora, implementa estrategias innovadoras para mejorar la calidad de la enseñanza, colabora con otros docentes para crear una comunidad de aprendizaje profesional.

Los cinco componentes mencionados anteriormente concuerdan en que el docente debe ser un líder transformacional no solo para trabajar entre sus colegas y compañeros pues su labor principal es mejorar el aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto, debe poner en práctica todas las estrategias para crear oportunidades de aprendizaje innovadoras en un clima de confianza y constante motivación. Al aplicar

estos componentes en la gestión educativa, en esta investigación se logró que los líderes transformacionales pueden contribuir a la creación de un sistema educativo más justo, equitativo y estimulante para todos.

2.3.6. Impacto del liderazgo transformacional pedagógico

Los efectos del liderazgo transformacional en la gestión educativa son profundos y de gran alcance. Este tipo de liderazgo no solo impulsa cambios positivos en la organización, sino que también crea un impacto duradero en la comunidad educativa, incluyendo docentes, estudiantes y familias.

2.3.6.1. Impacto positivos:

Dentro de los efectos positivos y según varios autores, se pueden mencionar los siguientes:

- **Mejora del rendimiento académico:** La investigación evidencia que el liderazgo transformacional pedagógico se relaciona con el aumento del rendimiento académico de los estudiantes (Leithwoo et al., 2005). Esto se debe a que dentro del liderazgo transformacional pedagógico se generan ambientes educativos que promueven la motivación, el compromiso, la colaboración, el desarrollo de competencias y el éxito académico.
- **Mayor satisfacción y motivación de los alumnos:** Los alumnos que tienen líderes transformacionales pedagógicos reportan una mayor satisfacción con la escuela y una mayor motivación para aprender (Leithwoo et al., 2005). Puesto que, crea un ambiente educativo que fomenta la satisfacción, el bienestar y la motivación de los estudiantes constituyendo una visión inspiradora, clara y atractiva para la institución, dando un propósito importante para el futuro, en un ambiente de confianza y respeto, donde pueden ser escuchados y valorados, además este ambiente lo hace tener un

sentido de pertenencia, seguridad y comodidad, empoderándoles a que tomen decisiones y participen de forma activa en su propio aprendizaje y desarrollo integral

- **Desarrollo de competencias:** El liderazgo transformacional pedagógico desarrolla en los alumnos competencias del siglo XXI, tales como la crítica, la creatividad, la solución de problemas y la colaboración (Montenegro et al., 2025). Esto se justifica por el entendimiento que el liderazgo transformacional pedagógico se aparta de la enseñanza tradicional, la que se suele considerar como la más dominante voluntades y se centra en el objetivo de la preparación de los estudiantes para el mundo actual, donde las soft skills son cada vez más relevantes. Este enfoque promueve el desarrollo de un ambiente de aprendizaje que supere la simple memorización y repetición, y que se enfoque en desarrollar competencias que el alumno requiera para triunfar en un mundo cada vez más complejo y en constante cambio.
- **Mejora del clima escolar:** El liderazgo transformacional pedagógico crea un clima escolar positivo y colaborativo (Camacho et al., 2022). Es decir, impacta en el ambiente general de la institución, creando un espacio de confianza, respeto y colaboración. Crea un ambiente positivo en donde todos se sienten valorados, respetados, empoderados y conectados entre sí, impactando en el bienestar de todos para conseguir un mejor rendimiento.
- **Mayor retención de los profesores:** Se observó que los profesores que laboran en centros educativos con líderes transformacionales pedagógicos tienen más probabilidades de permanecer en la profesión (Louis et al., 2021; Smith e Ingersoll, 2023). Es decir, generan un entorno de trabajo más positivo y satisfactorio, lo que disminuye la probabilidad de que los docentes abandonen la profesión. Los pedagogos transformacionales docentes empoderan a los profesores, ofreciendo la oportunidad para que se adopten decisiones, se modifiquen estrategias de enseñanza, lo que incrementa el nivel de satisfacción profesional. Además, la provisión de orientación, tutoría y oportunidades de desarrollo profesional son parte de la evidencia del compromiso con la profesión de los docentes, lo que los motiva a permanecer en la carrera y, adicionalmente, el reconocimiento y la valoración del trabajo de sus maestros. Ofrecer apoyo emocional y práctico a los profesores. Crear

un ambiente de trabajo positivo y estimulante. Inspirar a los docentes con una visión compartida de la educación e infundirles un sentido de propósito y motivarlos a continuar su profesión.

Como se puede observar los beneficios del liderazgo transformacional pedagógico alcanzan a todos los miembros de la comunidad educativa pues los motiva a dar su mejor esfuerzo en bien de la institución pues comparten los mismos objetivos y lo hacen de forma voluntaria. Los líderes transformacionales fomentan el pensamiento crítico en el aula al incentivar la curiosidad, el análisis, la evaluación y la búsqueda de soluciones innovadoras. Los estudiantes aprenden a cuestionar la información, a formar sus propias opiniones y a resolver problemas de manera creativa, aprenden a analizar problemas, a identificar las causas, a generar alternativas y a tomar decisiones estratégicas, trabajan en equipo, comparten ideas, resuelven problemas juntos y aprenden unos de otros. Los estudiantes desarrollan habilidades para trabajar en equipo, comunicarse efectivamente y colaborar para alcanzar objetivos comunes.

2.3.6.2. Dificultades de implementación

Es necesario comprender que el liderazgo transformacional, si bien trae muchos beneficios, es un estilo de liderazgo muy demandante, que requiere una gran cantidad de energía, compromiso y pasión. Entre las más frecuentes se detallan a continuación:

- Los líderes transformacionales pedagógicos pueden experimentar burnout (riesgo real) debido al alto nivel de exigencia y dedicación que requiere este estilo de liderazgo (Saltos et al, 2023). Debido a las altas expectativas que se plantean, autoexigencia, e inspiran a los demás para alcanzar su máximo potencial, lo que puede llevar a un agotamiento emocional. También dedican mucho tiempo y energía a su trabajo, lo que puede afectar su vida personal y causar estrés y agotamiento. Están constantemente sometidos a presión para innovar, mejorar y cumplir con las expectativas. Esta presión constante puede ser agotadora; además a veces se sienten defraudados por la falta de apoyo

- Para evitar el burnout, los líderes transformacionales pedagógicos deben aprender a establecer límites, a priorizar sus tareas, a buscar apoyo y a cuidarse a sí mismos. También es importante que las instituciones brinden a sus líderes transformacionales pedagógicos el apoyo que necesitan para mantener un equilibrio entre su vida profesional y personal.
- Resentimiento por parte de algunos alumnos ya que pueden resentir la presión que ejercen los líderes transformacionales pedagógicos para que alcancen altos niveles altos de rendimiento (Bravo et al., 2024).
- Dificultad para mantener el liderazgo: El liderazgo transformacional pedagógico requiere un gran esfuerzo y dedicación por parte del líder, lo que puede ser difícil de mantener a largo plazo (Jiang et al., 2017).
- Sin embargo, se puede observar que los efectos positivos son mayores a los negativos, se debería minimizar los negativos con una correcta motivación y organización convirtiendo al liderazgo transformacional pedagógico como parte de la cultura organizacional.

2.3.7. Habilidades del líder transformacional

Las habilidades del líder transformacional pedagógico se configuran como un conjunto de competencias que trascienden lo técnico y se orientan a la inspiración, la motivación y la conducción de procesos de cambio educativo significativo. Entre ellas, la comunicación efectiva constituye una habilidad central, caracterizada por la claridad, la transparencia, la conexión emocional y la adecuación al contexto institucional. Desde el enfoque operativo, esta competencia se articula con la función comunicación pedagógica y liderazgo relacional y se materializa en indicadores como el diálogo fluido con docentes y estudiantes, la retroalimentación y la creación de ambientes de confianza en la comunidad educativa.

De igual manera, la capacidad de motivar se expresa en la creación de una visión conjunta, en el empoderamiento de los docentes, a través de la responsabilidad delegada

y el reconocimiento de los logros en el plano personal y en el colectivo, lo que favorece la institucionalidad y la progresión profesional de manera sostenida (Burns, 2007).

Esta competencia se articula en la dimensión gestión pedagógica estratégica, la que se refleja en la planificación contextualizada, la gestión de los conflictos en forma oportuna, así como la adecuación de las prácticas pedagógicas a las necesidades de la institución.

Por otro lado, está la resolución colaborativa de problemas, que se enfoca en la identificación de problemas en su raíz, el trabajo colaborativo, el aprendizaje de la institución a partir de la experiencia, y la administración efectiva del tiempo, que se entiende como la priorización de tareas, la optimización de recursos y el balanceo de las demandas de trabajo y de la vida personal.

Ambas habilidades se evidencian en indicadores como la organización del trabajo docente, el cumplimiento de metas institucionales y la eficiencia en el uso del tiempo pedagógico. En conjunto, estas competencias posicionan al líder transformacional pedagógico como un agente clave para impulsar la innovación, la mejora continua y la construcción de ambientes de aprendizaje dinámicos y estimulantes.

2.3.8. Gestión pedagógica

La gestión escolar, concebida por el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDU) como un conjunto articulado de acciones en las dimensiones institucional, administrativa, pedagógica y comunitaria, se configura como un factor clave para el logro de aprendizajes de calidad. Varios modelos destacan la importancia del liderazgo enfocado en el aprendizaje, la autogestión institucional, la democracia en la comunidad educativa, así como la planificación estratégica en la gestión de procesos. Desde esta perspectiva, la gestión escolar, el Marco de Buen Desempeño Directivo y la gestión por procesos del MINEDU promueven la construcción de lineamientos que son al mismo

tiempo, la pedagogía, la convivencia escolar y la administración de recursos, garantizando de la mejor forma posible la integralidad del desarrollo del estudiante.

A pesar de lo anterior, el marco normativo y teórico validan la existencia de un vacío entre lo que la gestión escolar forma y lo que realmente ocurre en el proceso institucional, en donde se encuentra fuertemente influenciado por una burocracia administrativa. El síntoma de esta situación es la carga de trabajo que enfrentan docentes y directivos. Esa carga, sin duda, limita la acción de liderazgo pedagógico que se quiere promover, integral y humanista, lo que produce un impacto muy en la gestión escolar.

En consecuencia, se hace necesario analizar la gestión escolar desde una perspectiva contextualizada que permita comprender sus posibilidades y limitaciones reales, así como su incidencia en la mejora de los procesos educativos y en la consolidación de comunidades educativas comprometidas con el aprendizaje y la convivencia democrática.

2.3.9. Interrelación entre Liderazgo Transformacional y Gestión Pedagógica

En el ámbito de la educación, la gestión pedagógica y el liderazgo transformacional son dos caras de la misma moneda. Mientras que el liderazgo transformacional aporta la visión, la inspiración y el cambio necesarios para que esos procesos tengan éxito, la gestión pedagógica se concentra en las tácticas y los procedimientos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

El liderazgo transformador da a la gestión pedagógica el impulso y el enfoque que necesita para tener éxito. Un líder transformacional:

- Inspira una visión: Traza claramente una ruta hacia una instrucción de alta calidad, inspirando a los educadores a seguirla.
- Promueve el trabajo en equipo: Establece un entorno en el que los educadores colaboran, intercambian ideas y buscan formas creativas de resolver los problemas en el aula

- Los profesores que tienen oportunidades de desarrollo profesional, de toma de decisiones y un sentido de propiedad sobre su trabajo se sienten más capacitados.
- Promueve un enfoque centrado en el estudiante, impulsando la innovación en la enseñanza y adaptando los métodos para atender las necesidades individuales.

Es decir, el liderazgo transformacional es el motor que impulsa la gestión pedagógica, creando un ambiente de aprendizaje dinámico, motivador y centrado en el estudiante.

2.3.9.1. Modelo de implementación

Con el fin de crear un entorno educativo que aprecie al estudiante como persona y fomente su desarrollo integral, este modelo se fundamenta en la relación entre el liderazgo transformacional, la gestión pedagógica y el enfoque humanista.

I. Fases de implementación:

- a. Visión y diagnóstico: Análisis del contexto: Se realizó un examen minucioso del estado actual de la institución para determinar sus ventajas, desventajas, oportunidades y peligros. Definición de la visión: Se desarrolla una visión común de la educación que debe alcanzarse, basada en ideales humanistas, centrada en el estudiante y dedicada a la calidad.
- b. Comunicación de la visión: la visión se comunica de forma clara y persuasiva a toda la comunidad educativa. Educación y desarrollo de capacidades: programas sobre liderazgo transformacional: a los docentes se les permite fortalecer su liderazgo transformacional a través de estos programas.
- a. La creación de una Comunidad de Aprendizaje: se les da a los miembros de la comunidad educativa la oportunidad de colaborar, aprender unos de otros, y así, fomente la creación de espacios donde los miembros puedan compartir experiencias, reflexionar sobre las prácticas, e incubar nuevas ideas.

- b. La práctica de la gestión pedagógica humanista, diseño curricular: Se introducen principios humanistas en la revisión de los programas de estudio para el desarrollo de las habilidades del siglo XXI (colaboración, pensamiento crítico, creatividad, etc.) Integración de innovadoras estrategias de enseñanza: Se utilizan innovadoras estrategias de enseñanza para la promoción de la resolución de problemas, la colaboración.
- c. Evaluación formativa: Se crea un sistema de bucle de retroalimentación de mejora de procesos, con un enfoque en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- d. Integración comunitaria: Se abren líneas de comunicación y cooperación entre el hogar y la escuela para alentar a las familias a participar activamente en la educación de sus hijos.
- e. Observación y evaluación: Evaluación de impacto: Se establece un sistema de monitoreo y evaluación para evaluar el impacto del liderazgo pedagógico humanista transformacional en la comunidad educativa.
- a. Revisión y modificación: Se modifica el modelo de aplicación y se optimizan los métodos en función de los resultados de la evaluación.

II. Aspectos cruciales del marco

- a. Visión humanista: El objetivo de la educación debe ser desarrollar a cada alumno como un todo, apreciando sus necesidades, capacidades y originalidad únicas.
- b. Colaboración: El éxito del modelo depende fundamentalmente de la cooperación de educadores, administradores, alumnos y familias.
- c. Desarrollo profesional: Los profesores deben formarse y desarrollarse para aplicar las técnicas educativas humanistas y transformacionales.

- d. Evaluación formativa: Debe proporcionarse una retroalimentación continua para la mejora, haciendo hincapié en el proceso de aprendizaje del alumno.

III. Ventajas del Marco:

- a. Mejor clima escolar: Se establece una atmósfera más optimista, cortés y cooperativa.
- b. Mayor motivación y compromiso entre los alumnos: Los alumnos experimentan un mayor sentimiento de propiedad e implicación en su educación.
- c. Mejora del rendimiento académico: Cuando los estudiantes se encuentran motivados, comprometidos y participan activamente en su proceso de aprendizaje, es más probable que alcancen mejores resultados académicos.
- d. Fortalecimiento de la retención del profesorado: Cuando en la institución se valora de verdad el trabajo de los profes y se les apoya siempre, ellos se sienten más a gusto y no se van tan fácil, lo que ayuda a que no haya tantos cambios de personal a cada rato.

Este modelo nos da una base para aplicar un liderazgo más humano que logre cambiar la educación, aunque para que sea exitoso es necesario adaptarlo a la realidad de cada escuela y mantener una revisión constante que permita evaluar cómo va funcionando todo.

2.3.9.2. Indicadores de éxito

Los indicadores de éxito del liderazgo transformacional pedagógico humanista se orientan, en primer lugar, a evidenciar mejoras sustantivas en el clima escolar y en el desempeño docente, un ambiente institucional positivo se refleja en mayores niveles de satisfacción dentro de la comunidad educativa, al mismo tiempo que contribuye a disminuir los conflictos y favorece una convivencia basada en el respeto, la cooperación y la participación activa en los procesos de toma de decisiones de igual manera, el

desempeño docente se encuentra estrechamente vinculado con factores como la satisfacción laboral, el sentido de pertenencia institucional, la disposición hacia la innovación pedagógica y el compromiso con la formación profesional continua, estos elementos evidencian cómo la dirección educativa influye de manera directa en los procesos de liderazgo, en el fortalecimiento de la práctica pedagógica y en la mejora sostenida del quehacer docente dentro de las instituciones educativas.

En segundo lugar, la efectividad de este modelo de liderazgo se aprecia en el desarrollo integral de los estudiantes y en la efectividad de la conducción institucional. El avance de los estudiantes se caracteriza en el desarrollo de competencias del siglo XXI, el interés por aprender, el compromiso y la acción desde la ciudadanía, lo que va más allá del aprovechamiento escolar. De forma paralela, la efectividad de la conducción institucional se traduce en la fluidez de la comunicación interna, la adecuada administración de los bienes, la cultura de la mejora y la innovación, que permiten desarrollar procesos educativos sostenibles y coherentes, desde una perspectiva humanista y transformadora.

2.3.10 Tipos de Liderazgo transformacional pasar al marco conceptual después de la definición de liderazgo.

La innovación, el trabajo colaborativo y la adaptación al cambio son elementos esenciales para el éxito, el liderazgo se ha convertido en una herramienta fundamental para guiar a las instituciones educativas hacia la consecución de objetivos. Sin embargo, no existe un único tipo de liderazgo que se ajuste a todas las situaciones y contextos.

Los estilos de liderazgo sirven para definir el alcance de la dirección y de sus actores. Cada estilo de liderazgo cuenta con fortalezas y debilidades que varían de acuerdo con contextos, personalidades y objetivos particulares.

Los diferentes tipos de liderazgo son presentados analizando características, fortalezas y debilidades, y la aplicación de estos en diversos contextos, en este caso, en

la educación. De este modo, se pudo identificar el estilo que mejor se adecuaba a la Unidad educativa, desarrollando así las competencias para un liderazgo más efectivo.

2.4. Marco Contextual.

2.4.1 Contexto social y comunitario.

La Unidad Educativa de Píntag está situada en la parroquia rural de Píntag, en el cantón de Quito, provincia de Pichincha, dentro del Valle de los Chillos, la comunidad se caracteriza por una fuerte identidad local y la presencia de diversas organizaciones sociales, como equipos deportivos, comités vecinales y organizaciones comunitarias, la interacción entre estos actores fortalece los lazos comunitarios y destaca la importancia de promover el liderazgo comunitario para apoyar los procesos educativos y el desarrollo integral tanto de los estudiantes como de la comunidad. Sin embargo, son escasas las posibilidades de manera sistemática para el fortalecimiento del liderazgo comunitario y juvenil.

A finales del siglo XX y principios del XXI, el liderazgo transformacional comenzó a destacar en el ámbito educativo nacional ecuatoriano, pues las nuevas políticas del Ministerio de Educación referían a la integración de la gestión institucional y el liderazgo pedagógico. Aun así, en Píntag, un rural, estas orientaciones han llegado de manera insuficiente y en muchas ocasiones de forma fragmentada, lo que ha limitado su impacto en la práctica educativa diaria.

2.4.2 Contexto institucional

La indagación se lleva a cabo en una Unidad Educativa pública que forma parte de la Zona Distrital N.º 8 del Valle de los Chillos, la cual tiene su sede administrativa en Amaguaña. La institución tiene alrededor de 935 alumnos y 36 maestros, quienes tienen una experiencia profesional promedio de 15 años. Cuenta con profesores especializados

en inglés, educación física, música y educación estética y brinda educación inicial I y II, y educación básica de primer a séptimo grado.

La confianza de los padres y la estabilidad en la matrícula de alumnos, evidencia el clima escolar positivo de la institución y la adecuación de sus instalaciones para el desarrollo de las actividades académicas, lo cual, sumado a los bajos niveles de matrícula, constituye un escenario propicio para la mejora continua de la institución y el fortalecimiento de la gestión pedagógica.

2.4.3 Cultura organizacional y liderazgo institucional

La Unidad Educativa se basa en principios de pedagogía que apuntan al Buen Vivir, fomentando una educación fundamentada en valores tales como la convivencia armónica con la biodiversidad, el respeto, la honestidad y la solidaridad. Su enfoque institucional pretende que los alumnos tengan autonomía, creatividad, autoestima, y liderazgo honesto, y que tengan, además, una estrecha vinculación con la comunidad educativa.

La guía formativa revela una escasa extensión en la práctica del liderazgo transformacional en la gestión del aprendizaje. En la poca sistematización de la ausencia de un plan estratégico para el desarrollo del liderazgo docente, se evidencia la escasa integración de directivos, docentes, y estudiantes, así como la escasa proyección del liderazgo docente en la comunidad.

2.4.4 Necesidades y problemáticas identificadas

Al revisar los documentos de la institución se nota que no existen estudios previos sobre el liderazgo de los profesores en su trabajo diario, por lo que esta investigación busca llenar ese vacío y también responder a la necesidad de fortalecer el

apoyo a los docentes y crear espacios donde puedan aprender y reflexionar juntos sobre su labor.

Las formas tradicionales de enseñar y el hecho de que los estudiantes casi no tengan roles de liderazgo o espacios para participar han creado vacíos que frenan una formación más innovadora, por lo que en esta situación el liderazgo transformador se vuelve una herramienta fundamental para mejorar el trabajo de los docentes, lograr un mejor ambiente de convivencia y fomentar que todos se involucren más, logrando así responder de manera efectiva a lo que la sociedad y el entorno le piden a la educación hoy en día.

2.5. Marco Legal y Normativo.

Luego de realizada la revisión documental correspondiente, se seleccionó los principales referentes legales y normativos que regulan el estado actual del objeto de estudio y su campo de acción en el contexto donde se desarrolla la investigación, y se completa su avance de investigación en la etapa II.

El liderazgo transformacional pedagógico se ha convertido en una fuerza importante en la educación ecuatoriana. Su objetivo es impulsar cambios positivos en las escuelas, fortalecer a los maestros, unir a la comunidad educativa y mejorar el rendimiento de los estudiantes. Para comprender cómo se ha implementado este enfoque en Ecuador, es necesario explorar las influencias internacionales que lo han inspirado y las leyes y normas nacionales que lo apoyan.

2.5.1. Aspectos Internacionales

El Ecuador ha firmado diversos tratados internacionales que promueven el desarrollo de líderes transformacionales en el ámbito educativo. Entre los más importantes se encuentran:

Declaración Mundial de Educación para Todos (1990): Este documento reconoce la importancia del liderazgo en la consecución de la educación para todos y enfatiza la necesidad de desarrollar líderes capaces de inspirar y motivar a los demás.

Marco de Acción de Dakar (2000): Este marco establece objetivos específicos para la educación básica y secundaria, incluyendo la formación de docentes y líderes educativos capaces de implementar estrategias innovadoras y efectivas.

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (2015): El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4) busca garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa para todos, promoviendo el liderazgo transformacional como un elemento clave para alcanzar este objetivo.

2.5.2. Normatividad Nacional

El marco legal del liderazgo transformacional en la gestión educativa del Ecuador está disperso en diferentes normas e instrumentos legales, sin un cuerpo normativo específico dedicado a este tipo de liderazgo. Sin embargo, se pueden identificar algunos elementos clave en diferentes leyes y decretos:

2.5.2.1. Constitución de la República del Ecuador (2008):

La Constitución de la República del Ecuador (2008) establece el derecho a la educación de calidad como un derecho fundamental y reconoce la importancia del liderazgo educativo en su cumplimiento. En este sentido, diversas leyes y reglamentos han sido promulgados para promover el desarrollo de líderes transformacionales en las instituciones educativas del Ecuador. Así lo expresa en sus artículos:

- Artículo 27: Reconoce el derecho a la educación como un derecho fundamental y establece la obligación del Estado de garantizar una educación de calidad, inclusiva, intercultural y democrática.
- Artículo 347: Define el rol del Estado en la gestión educativa y establece la

autonomía de las instituciones educativas para administrarse y organizarse con participación de la comunidad educativa.

- Artículo 348: Establece la obligación del Estado de promover la formación de docentes y directivos con una visión humanista y transformadora.
- 2.5.2.2 Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI):
- Artículo 3: Establece los principios de la educación en Ecuador, incluyendo la participación comunitaria, la interculturalidad, la equidad y la calidad.
- Artículo 11: Define el rol del docente como un líder pedagógico, promotor de la formación integral del estudiante y gestor de procesos de aprendizaje innovadores.
- Artículo 69: Establece la obligación del Ministerio de Educación de desarrollar programas de formación y capacitación para docentes y directivos que fortalezcan sus habilidades de liderazgo transformacional.
- 2.5.2.3. Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RGOEI):
- Capítulo IV - Del Liderazgo Pedagógico: Define el liderazgo pedagógico como un proceso dinámico que impulsa la mejora continua de la calidad educativa y fomenta la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa.
- Artículo 70: Establece la importancia de la formación de líderes educativos que promuevan el desarrollo de una cultura de aprendizaje permanente y de un ambiente de trabajo colaborativo.
- 2.5.2.4. Decretos y Resoluciones:
- El Ministerio de Educación ha emitido diferentes decretos y resoluciones que orientan la implementación de estrategias de liderazgo educativo en las instituciones educativas del país.
- Algunos de estos decretos y resoluciones se enfocan en el fortalecimiento de la autonomía de las instituciones educativas, la promoción de la participación comunitaria en la gestión educativa, y la formación de docentes y directivos en habilidades de liderazgo pedagógico.

- 2.5.2.5 Instrumentos de Planificación Educativa:
 - El Plan Nacional de Educación (PNE) y el Plan Decenal de Educación (PDE) incluyen estrategias para el fortalecimiento del liderazgo pedagógico en el Ecuador.
 - Estos planes promueven el desarrollo de programas de formación para líderes educativos, la implementación de modelos de gestión participativa en las instituciones educativas, y la creación de una cultura de aprendizaje continuo en el sistema educativo.
- 2.5.2.6 Aspectos a Considerar:
 - El marco legal existente en Ecuador no está expresamente enfocado en el liderazgo transformacional, pero proporciona las bases para su implementación.
 - La autonomía de las instituciones educativas y la participación comunitaria brindan un entorno favorable para la promoción de este tipo de liderazgo.
 - La formación y el desarrollo profesional de los docentes y directivos en el liderazgo transformacional son fundamentales para la implementación exitosa de este modelo de gestión educativa.
 - Es urgente que el ministerio de educación elabore una política educativa que sea más específica en cuanto a la promoción y el apoyo en la implementación del liderazgo transformacional en la gestión educativa del Ecuador.

De este modo, la legislación del liderazgo transformacional en la gestión educativa del Ecuador sigue en construcción y necesita más articulación normativa que la fomente y la posibilite. Resulta necesario que el ministerio de educación establezca con urgencia una normativa que fomente la necesidad de constituir espacios transformacionales de liderazgo y que genere un ambiente propicio para el desarrollo de este tipo de liderazgo en los centros educativos del país.

Como se puede ver, a nivel internacional se está dando apertura al cambio sobre todo en lo que se refiere al liderazgo en el campo educativo, dando importancia a la formación de líderes que puedan implementar estrategias innovadoras, en la normativa nacional, en varias leyes y reglamentos se puede evidenciar el apoyo a la formación de

los docentes en cuanto al liderazgo transformacional para gestionar instituciones de calidad para promover el desarrollo de la sociedad.

En cuanto a la revisión del marco legal y normativo del Ecuador, se brindan elementos básicos para los estudios sobre o investigación del liderazgo transformacional en la gestión educativa. Se señala un marco normativo positivo que se establece y reconoce la importancia del liderazgo transformacional y de la formación de líderes educativos que propicien la transformación y la mejora de la calidad educativa.

El marco legal y normativo establece un escenario que permite la investigación, que podría situarse en el análisis de la regulación de los sistemas educativos en cuanto a la presencia del liderazgo transformacional y su influencia en el ejercicio de la docencia y en el aprendizaje de los estudiantes. La falta de cambio y de recursos podría ser el mayor reto a la investigación en el contexto ecuatoriano.

La investigación en liderazgo transformacional y su aplicación en la gestión de la educación en Ecuador puede ser muy valiosa para establecer cómo se pueden mejorar las estrategias para promover liderazgo transformacional y mejorar la calidad de la educación. Considerando la normativa vigente en educación y las influencias y prácticas de otros países, los investigadores podrán plantear otros tipos de liderazgo dentro de una gestión educativa de mayor calidad y mejorar la equidad y la inclusión en el sistema educativo ecuatoriano.

Al revisar las leyes de Ecuador se ve que hay muchas oportunidades para estudiar cómo un liderazgo que motiva y transforma puede influir en las escuelas, analizando sobre todo cómo el cumplimiento de estas normas impacta en lo que los alumnos aprenden, aunque la realidad educativa del país todavía enfrenta grandes obstáculos como el miedo a cambiar la forma de trabajar, la falta de orden al aplicar las políticas y los pocos recursos que existen para que tanto directores como profesores puedan capacitarse constantemente.

En este contexto, el estudio del liderazgo transformacional cobra particular importancia porque ayuda a determinar estrategias factibles y enmarcadas que refuercen el liderazgo pedagógico y fomenten la elevación de la calidad educativa, de acuerdo con los principios de inclusión, equidad y desarrollo integral dispuestos en la normativa vigente.

Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación

Este estudio se centra en la definición e implementación de algunas estrategias para liderazgo en la gestión pedagógica de los docentes de Educación Básica en una Unidad Educativa de Quito. Para poder establecer vínculos entre los diferentes componentes del estudio se utilizó una matriz de consistencia que guio la recolección y el análisis de datos y que contenía todas las variables, dimensiones e indicadores necesarios para llevar a cabo la información. También, se describió el diseño metodológico que, con su enfoque y tipo de investigación, orientó de manera clara el desarrollo del estudio. Los métodos, las técnicas y los instrumentos para la recolección de datos fueron definidos, así como la población y la muestra en la cual se le aplicaron los instrumentos. Finalmente, el análisis y la interpretación de las respuestas fueron la base del informe final que busca contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la consolidación de estrategias de liderazgo transformacional orientadas a la gestión pedagógica de los docentes de nivel superior de EGB de una institución ubicada en Pintag.

3.1. Cuadro Operacionalización de variables

A continuación, se presenta el cuadro de operacionalización de variables.

La Tabla 3 muestra la operacionalización de las variables, donde se construyó la relación de los objetivos de la investigación, variables, dimensiones, indicadores, y las técnicas e instrumentos de recolección de datos que se utilizaron. Esta herramienta metodológica le proporcionó un esquema para todo el estudio, asegurando la congruencia entre la parte analítica y el marco teórico, y ayudando a sostener la validez de los resultados.

Tabla 3 Matriz de Operacionalización de Variables

Pregunta de investigación	Hipótesis	Objetivo general	Objetivos específicos	Variable	Dimensión	Indicador	Ítem ejemplo	Escala	Fuente	Cálculo	Criterio de éxito
¿Qué ¿Cuáles son los mecanismos más efectivos para optimizar la gestión pedagógica del equipo directivo y docente en el nivel superior de Educación General Básica en una institución de la parroquia de Pintag? ¿De qué manera se pueden identificar las	El diseño de estrategias para la implementación del liderazgo transformacional mejoró la gestión pedagógica del equipo directivo y docente de EGB	Diseñar estrategias para la implementación del liderazgo transformacional que favorezcan la mejora de la gestión pedagógica en el nivel superior de Educación General Básica, impulsando el desarrollo profesional de docentes y directivos.	3.2.1. Realizar un diagnóstico de gestión pedagógica actual del equipo directivo y docente de una Unidad Educativa de Pintag, para la identificación de las áreas de mejora	Liderazgo o Transformacional (VI)	Influencia idealizada	Modelo a seguir	“Las autoridades actúan como ejemplo profesional.”	Likert 1–5	Docentes	Media/DE	≥ 3.8
			Confianza institucional			“Confío en las decisiones directivas.”	Likert 1–5	Docentes	Media	≥ 4.0	
			Visión compartida			“La visión institucional guía mi práctica docente.”	Likert 1–5	Docentes	Media	≥ 3.8	
			3.2.2. Identificar las áreas de mejora en la gestión pedagógica actual del equipo directivo y docente de una institución educativa?		Motivación inspiradora	Comunicación inspiradora	“Los directivos motivan con mensajes inspiradores.”	Likert 1–5	Docentes	Media	≥ 3.8
			Empoderamiento docente			“Se me anima a asumir iniciativas y liderar actividades.”	Likert 1–5	Docentes	Media	≥ 3.8	
			3.2.3. Identificar las			Reconocimiento	“Recibo reconocimie	Likert 1–5	Docentes	Media	≥ 4.0

principales áreas de oportunidad en la gestión pedagógica del equipo directivo y docente en una institución educativa? ¿Qué aspectos de formación y desarrollo profesional requieren los docentes y directivos para implementar con éxito el liderazgo transformacional en su gestión educativa?			necesidades de formación y desarrollo profesional del equipo directivo y docente en relación con el liderazgo transformacional				nto por mi desempeño.”				
					Estimulación intelectual	Innovación y creatividad	“Se promueve la innovación pedagógica.”	Likert 1–5	Docentes	Media	≥ 3.7
						Resolución creativa de problemas	“Se incentiva analizar problemas desde nuevas perspectivas.”	Likert 1–5	Docentes	Media	≥ 3.8
					Aprendizaje continuo	“Se fomenta la actualización profesional.”	Likert 1–5	Docentes	Media	≥ 3.8	
			Consideración individualizada		Atención a necesidades	“Recibo orientación según mis necesidades profesionales.”	Likert 1–5	Docentes	Media	≥ 3.8	
					Mentoría	“Las autoridades me acompañan para mejorar mi práctica.”	Likert 1–5	Docentes	Media	≥ 3.8	
					Retroalimentación constructiva	“La retroalimentación recibida es útil y oportuna.”	Likert 1–5	Docentes	Media	≥ 4.0	
	2.4. Diseñar un plan de capacitación y desarrollo para el equipo directivo y docente en las habilidades y competencias necesarias para el liderazgo transformacional.										

				Gestión Pedagógica (VD)	Planificación y dirección	Claridad de visión	“La planificación responde a la visión institucional.”	Likert 1–5	Docentes /Directivos	Media	≥ 3.8
						Alineamiento estratégico	“Mi planificación se articula a los objetivos institucionales.”	Likert 1–5	Docentes	Media	≥ 3.8
						Participación en decisiones	“Participo en decisiones pedagógicas relevantes.”	Likert 1–5	Docentes	Media	≥ 3.5
					Práctica pedagógica	Innovación pedagógica	“Utilizo metodología s activas en mis clases.”	Likert 1–5	Observación/Docentes	Media	≥ 3.8
						Uso de TIC	“Integro tecnologías en el proceso de enseñanza.”	Likert 1–5	Observación/Docentes	Media	≥ 3.7
						Enfoque centrado en el estudiante	“Promuevo autonomía y pensamiento crítico.”	Likert 1–5	Observación/Docentes	Media	≥ 4.0
					Clima escolar y colaboración	Trabajo en equipo	“Existe colaboración entre docentes.”	Likert 1–5	Docentes	Media	≥ 4.0

						Comunicación abierta	“La comunicación con directivos es fluida.”	Likert 1–5	Docentes	Media	≥ 3.8
						Satisfacción laboral	“Me siento satisfecho con el ambiente institucional.”	Likert 1–5	Docentes	Media	≥ 4.0
					Evaluación y mejora continua	Evaluación formativa	“Las evaluaciones ayudan a mejorar mi práctica docente.”	Likert 1–5	Docentes	Media	≥ 3.8
						Práctica reflexiva	“Reflexiono sobre mi trabajo docente.”	Likert 1–5	Docentes	Media	≥ 4.0
						Búsqueda de excelencia	“La institución fomenta la mejora continua.”	Likert 1–5	Docentes /Directivos	Media	≥ 4.0

Nota. Elaboración de Propia

3.2. Diseño metodológico

La metodología adoptada en esta investigación establece la dirección científica que asegura coherencia entre el problema, los objetivos y las técnicas de recolección y análisis de datos. Se utiliza un enfoque mixto que combina métodos cuantitativos y cualitativos. Con esto se consigue un acercamiento amplio y profundo respecto al liderazgo transformacional y la gestión pedagógica en la Unidad Educativa de la parroquia Píntag. Esta metodología integradora favorece no solo la medición de la magnitud de los fenómenos, sino también el entendimiento de los significados y percepciones de los actores implicados en el proceso educativo.

El diseño se orienta a un enfoque secuencial explicativo (CUAN → CUAL) de tipo predominantemente cuantitativo, en el que primero se lleva a cabo una recolección de datos numéricos, en este caso, para el diagnóstico del estado del liderazgo y de la gestión, y luego se aplican técnicas de tipo cualitativo para profundizar en los hallazgos.

Esta combinación, por un lado, fortalece la validez de los hallazgos, permite la triangulación de la información y, por consiguiente, constituye un soporte suficiente para la construcción de un modelo estratégico de liderazgo transformacional situado, que potencie la gestión pedagógica y el mejoramiento de los procesos educativos en la institución.

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis

La investigación se desarrolló bajo un diseño secuencial exploratorio, combinando métodos cualitativos y cuantitativos, lo que permitió comprender en profundidad las concepciones, prácticas y experiencias de docentes y directivos sobre el liderazgo transformacional y su influencia en la gestión pedagógica. La fase cualitativa destacó el análisis del contexto institucional, la identificación de problemas y el reconocimiento de patrones desde la perspectiva de los actores educativos, mientras que

la fase cuantitativa ayudó a validar tendencias y analizar relaciones y reforzó la consistencia de los resultados a través de la triangulación de técnicas como entrevistas, observación y encuestas. Esta integración garantiza un enfoque singular y multifacético, mejorando la comprensión del fenómeno educativo desde múltiples perspectivas.

El estudio desde un enfoque descriptivo-explicativo documenta y caracteriza las prácticas de liderazgo pedagógico y gestión en la Unidad Educativa de la parroquia de Pintag, respecto a los contextos organizacionales, culturales y comunitarios como un elemento significativo. El enfoque epistemológico interpretativo explicativo integrativo también contribuyó a comprender los significados y percepciones de los actores educativos e identificar tendencias relacionales y sistémicas que respaldaron la construcción de un modelo de liderazgo transformacional contextualizado.

El estudio, desarrollado entre 2022 y 2025, garantiza la pertinencia, validez y fiabilidad de los hallazgos, y orienta la propuesta final hacia la mejora efectiva de la gestión pedagógica en la institución.

3.2.1.1. Enfoque

La investigación se desarrolló con predominancia cualitativa, complementada con componentes cuantitativos, lo que permitió comprender en profundidad el liderazgo transformacional en la gestión pedagógica de la Unidad Educativa de la parroquia Pintag. Desde la observación y el análisis de los fenómenos a partir de los docentes y directivos se pudieron entender las diferentes motivaciones, las diferentes vivencias y la forma de cómo los perciben, además de cómo los influyen a través de entrevistas y observaciones, mientras el componente cuantitativo posibilita la medida de las diferentes tendencias y los diferentes niveles de la presencia de cada una de las variables y las relaciones que se dan entre ellas, así se garantiza una visión integral y coherente de la institucionalidad.

El estudio fue descriptivo y explicativo, en donde describe el estado del liderazgo transformacional y explica las interrelaciones que existen con la gestión pedagógica.

Para ello se configuró un diseño no experimental y transversal que le permite observar las variables en su contexto real, es decir, en su contexto sin manipulación.

. La integración de enfoques y métodos proporcionó una comprensión multidimensional del fenómeno, sirviendo como base para el desarrollo de estrategias orientadas a fortalecer el liderazgo transformacional y mejorar la gestión pedagógica en la institución.

3.2.1.2 Diseño

La investigación se desarrolló bajo un diseños secuencial y enfoque mixto, integrando procedimientos cuantitativos y cualitativos para comprender el liderazgo transformacional en la gestión pedagógica docente. En el componente cuantitativo se empleó un diseño de tipo transversal y no experimental, ya que las variables fueron observadas en su contexto natural, sin manipulación deliberada, en un único momento correspondiente al ciclo lectivo 2023–2024. Este abordaje permitió obtener una visión descriptiva del estado del liderazgo transformacional en la práctica institucional e identificar relaciones entre las variables dentro de la realidad educativa. El componente cualitativo, por su parte, también sirvió para enriquecer la interpretación de los resultados y para incardinar los hallazgos en el contexto pedagógico.

El diseño transversal se articuló a la modalidad mixta de la investigación, en la que se combinó la recolección de los datos cuantitativos a través de encuestas, y la recolección de los datos cualitativos por medio de entrevistas y observaciones. Esta integración metodológica permitió un análisis más amplio de las percepciones, actitudes y experiencias de los docentes y directivos, lo que potenció la interpretación de los hallazgos y sustentó la propuesta de mejoras en el nivel del liderazgo transformacional en la institución educativa

3.2.1.3. Tipo de investigación

La investigación se clasificó como mixta, integrando enfoques cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión amplia y profunda del liderazgo transformacional en la gestión pedagógica. Se decidió un diseño secuencial exploratorio de tipo cualitativo, comenzando con la interpretación de las percepciones, experiencias y significados de los docentes y directores a partir de entrevistas y de observaciones, y luego complementando estos hallazgos con datos cuantitativos que permiten describir las dimensiones del liderazgo y la gestión educativa y, además, estudiar la relación que existe entre ambas. Esta perspectiva nos permite articular las creencias y prácticas de las instituciones con la realidad del sistema educativo.

La autora fortaleció la Validación Interna al integrar los hallazgos. Esto se hizo utilizando métodos de recolección de datos No Experimentales y Transversales en el año académico 2023-2024, de la Unidad Educativa de la parroquia de Pintag. Este método le permitió obtener una visión contextualizada de la institución. Este diseño secuencial exploratorio, con componentes descriptivos, explicativos, aplicados y de campo, facilitó comprender la interrelación entre liderazgo transformacional y gestión pedagógica, sentando las bases para el diseño de un modelo estratégico de mejora institucional.

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos

La investigación aplicó los métodos de inducción-deducción y análisis-síntesis para comprender el liderazgo transformacional y la gestión pedagógica. La inducción, a partir del contexto institucional, permitió formular conclusiones y, posteriormente, aplicar deducción para comprobar y finalizar el proceso. En el análisis, hizo falta fraccionar la información a sus dimensiones, síntesis, por el contrario, unión, integrando hallazgos dentro del marco interpretativo, a partir del liderazgo y gestión educativa, dentro de correlaciones.

La recolección de datos se explica a través de la técnica mixta y secuencial como: entrevistas semiestructuradas, observación estructurada y encuestas tipo Likert. Los expertos validaron cada uno de los instrumentos, con valores de Aiken entre 0,82 y 0,85, y se comprobó confiabilidad a la encuesta con el Alpha de Cronbach (0,81–0,89). La entrevista permitió ahondar en percepciones y experiencias de los docentes, la observación se encargó de registrar comportamientos e indicadores del clima institucional, y la encuesta se encargó de medir la presencia y relación de las variables.

La integración de datos se realizó mediante triangulación analítica, comparando categorías cualitativas con patrones cuantitativos, fortaleciendo la validez interna y proporcionando una comprensión integral del fenómeno educativo estudiado.

A continuación, se explica a detalle cada una de las técnicas utilizadas en el trabajo:

3.2.2.1. Técnica de la Entrevista

La investigación empleó entrevistas semiestructuradas como técnica principal de recolección de datos, permitiendo un diálogo guiado que facilitó conocer en profundidad las percepciones y experiencias de docentes y directivos sobre el liderazgo transformacional en la Unidad Educativa de la parroquia Pintag. La técnica utilizó estructura y flexibilidad, en este sentido, ofreció confianza a los participantes y los dejó fluir. Abordaron temas sin perder de vista los objetivos de la investigación. Se trataron temas como visión institucional, comunicación, innovación, liderazgo pedagógico, ética profesional y atención a la diversidad, lo que permite pensar que la data recogida representa las prácticas y vivencias en la realidad del sistema educativo.

La entrevista semiestructurada genera confianza lo que resulta positivo para análisis y para la interpretación contextual. También enriquece la triangulación con la etapa cuantitativa. El instrumento fue validado por expertos que ajustaron redacción y precisión de las preguntas, y se aplicó de forma presencial con grabación de audio y anotaciones, lo que garantizó la fidelidad de los datos. Esta técnica permitió la obtención

de información detallada sobre los elementos humanos y organizacionales del liderazgo transformacional, lo que facilitó la base para el análisis respecto a la relación que se establece entre las prácticas de liderazgo y la gestión pedagógica.

3.2.2.2. Técnica de la Observación

La investigación aplicó la observación científica como técnica de recolección de datos, definida por Ruiz e Ispizua (1989) como la sistematización de un fenómeno en su contexto natural de manera consciente y lógica, “mirando con un propósito” para dimensionar la realidad con objetividad. Siguiendo esta línea, el estudio no realizó observaciones espontáneas, sino planificadas, con el objetivo de identificar y describir las prácticas derivadas del liderazgo transformacional en la gestión pedagógica. Guerra (1999) y Contreras et al. (2017) señalan que la observación cualitativa permite a la investigación recoger evidencia desde la visión de los sujetos, por ello, se realizó una observación no participante, directa y estructurada, que fue operacionalizada a partir de una guía que delimitaba variables y dimensiones, lo que permitió de manera sistemática el registro de comportamientos, interacciones y dinámicas pedagógicas en aulas y espacios de gestión.

La observación se complementó con las entrevistas y otras técnicas, lo que permitió captar comportamientos y matices que no fueron verbalizados por los sujetos y además contribuyó a la triangulación metodológica, se establecieron comportamientos observables que consistieron en la verbalización de los objetivos de aprendizaje, andamiaje pedagógico, inclusión de preguntas de nivel superior, retroalimentación, establecimiento de expectativas, comunicación emocional y coherencia pedagógica. Con el fin de garantizar que los datos fueran confiables se capacitó a los observadores y en algunas sesiones trabajaron dos personas a la vez para comparar sus resultados, logrando ponerse de acuerdo en un 70%, lo que demuestra que el estudio se realizó con mucho cuidado y que las conclusiones son bastante sólidas.

Se cumplieron todas las normas de ética al solicitar los permisos necesarios y asegurar que nadie fuera identificado, cuidando siempre de no interrumpir las clases

normales, puesto que las observaciones se realizaron exactamente en los horarios y sitios pactados siguiendo una guía de registro que permitió organizar toda la información de forma clara.

3.2.2.3. Técnica Análisis Documental

El análisis de documentos se utilizó como técnica cualitativa para comprender el fenómeno de estudio mediante la sistematización e interpretación de evidencia escrita. En la investigación se analizan documentos institucionales y pedagógicos como el Plan Estratégico Institucional, los planes de aula y los informes de evaluación, documentos que por su carácter oficial y por su relación directa a las variables de liderazgo transformacional y gestión pedagógica pertinentes, los documentales se analizaron de manera descriptiva, identificando los documentos que presentaron, no presentaron o presentaron alguna evidencia relacionada a las planes pedagógica, a la práctica docente, a la evaluación y a la orientación institucional, utilizando una pauta construida por el autor de la investigación, que se dictaría por las dimensiones e indicadores del estudio.

El enfoque del análisis fue cualitativo, descriptivo y categórico, centrado en la interpretación de los documentos y no en la asignación de alguna puntuación. Los hallazgos se contrastaron con los datos de las entrevistas y de las observaciones, lo que mejoró la triangulación de los datos y evidenció las concordancias y disonancias existentes entre la planificación institucional y las prácticas pedagógicas de las que se cuentan. Esta técnica posibilitó la obtención de datos objetivos y verificables, los cuales sirvieron para comprender la relación existente entre la planificación y la gestión pedagógica y para sustentar la propuesta de establecer estrategias para mejorar la gestión educativa bajo el enfoque de liderazgo transformacional que se planteó.

3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos.

Los instrumentos constituyen las vías mediante las cuales es posible aplicar una determinada técnica de recolección de información (Melo et al., 2023). Para la

recolección de datos en esta investigación, se emplearán una variedad de instrumentos diseñados para obtener información de manera sistemática y rigurosa. Estos instrumentos son: Guión de entrevista, guía de observación y una lista de cotejo para analizar documentos relevantes, como planes de estudio e informes de evaluación y registros institucionales. Esta herramienta permitirá contextualizar los datos obtenidos a través de las entrevistas para corroborar la información recopilada.

La selección de estos instrumentos se basa en la necesidad de obtener datos cualitativos, lo que permitirá una comprensión más completa del fenómeno estudiado. Además, la combinación de estos instrumentos permitirá triangular la información y aumentar la validez de los resultados.

Se presenta a continuación el guion de la entrevista de acuerdo a las variables e indicadores

Tabla 4 Banco de Ítems para Directivos y Docentes según Variable e Indicador

Variable	Indicador	Preguntas para Directivos	Preguntas para Docentes
Estrategias de implementación del liderazgo transformacional	Visión Compartida	¿Cree que la visión de la institución es compartida y transmitida de manera efectiva por el liderazgo?	¿Cómo percibe la claridad y la transmisión de la visión institucional en su trabajo diario?
	Comunicación Emocional	¿Cómo conecta el liderazgo con los docentes a nivel emocional para inspirarlos a dar lo mejor de sí?	¿De qué manera siente que el liderazgo institucional conecta con usted a nivel emocional?
	Reconocimiento y Celebración	¿Qué estrategias se utilizan para reconocer y celebrar los logros individuales y colectivos dentro de la institución?	¿Recibe reconocimiento por sus logros individuales y por su contribución al trabajo en equipo?
	Confianza y Empoderamiento	¿De qué manera fomenta la institución el empoderamiento de los docentes en la toma de decisiones?	¿Qué tan empoderado/a se siente para tomar decisiones relacionadas con su práctica docente?

	Formación y Capacitación	¿Qué oportunidades de formación y capacitación ofrece la institución para el desarrollo profesional de los docentes y líderes?	¿Considera que las capacitaciones ofrecidas son útiles para su desarrollo profesional y liderazgo?
	Mentoría y Apoyo	¿Cuenta la institución con programas específicos de mentoría para apoyar el desarrollo profesional de los docentes?	¿Cuenta con el apoyo de un mentor o coordinador para mejorar sus habilidades y competencias?
	Reconocimiento de Talentos	¿Qué acciones realiza el liderazgo para valorar los talentos y habilidades de los docentes?	¿Siente que sus talentos y habilidades son reconocidos por el liderazgo?
	Comunicación Abierta	¿Qué tan efectiva considera la comunicación abierta entre los miembros de la comunidad educativa?	¿Cómo califica la comunicación abierta y honesta dentro de la institución?
	Toma de Decisiones Participativa	¿Cómo se promueve la participación de los docentes en la toma de decisiones estratégicas?	¿Se siente escuchado/a y valorado/a en la toma de decisiones que afectan su trabajo?
	Trabajo en Equipo	¿Cómo fomenta el liderazgo un clima de trabajo colaborativo en la institución?	¿Cómo contribuye el clima de trabajo en equipo a la mejora de su desempeño docente?
	Cultura de Colaboración	¿Qué estrategias utiliza la institución para promover una cultura de apoyo mutuo entre los docentes?	¿Cómo percibe la colaboración entre colegas en la institución?
Identificar las necesidades de formación y desarrollo profesional del equipo directivo y docente en relación con el liderazgo transformacional	Visión Estratégica	¿Existe una visión estratégica clara y compartida que oriente las acciones de la institución?	¿Percibe que existe una visión estratégica que guía las acciones pedagógicas de la institución?
	Gestión del Cambio	¿Cómo gestiona la institución los cambios necesarios para adaptarse a las nuevas demandas educativas?	¿Qué tan preparado/a se siente para enfrentar los cambios en las demandas educativas?
	Innovación	¿Qué estrategias se implementan para fomentar la innovación y creatividad en los procesos pedagógicos?	¿Qué tan fomentada está la creatividad y la innovación en sus estrategias de enseñanza?
	Reflexión y Aprendizaje Continuo	¿Qué mecanismos utiliza la institución para promover la reflexión y el	¿Con qué frecuencia se realizan actividades que

		aprendizaje continuo entre los docentes?	promuevan la reflexión y el aprendizaje continuo?
	Liderazgo Ético	¿Considera que el liderazgo de la institución demuestra un comportamiento ético y promueve valores humanísticos como la equidad y la justicia?	¿Considera que el liderazgo institucional promueve valores éticos y humanísticos en el entorno educativo?
	Compromiso Social	¿Qué tan comprometida está la institución con la comunidad local en términos de responsabilidad social?	¿Siente que la institución tiene un compromiso activo con la comunidad local?
	Inclusión	¿Cómo se promueve la inclusión y la diversidad dentro de la institución?	¿Siente que se valora la diversidad y se promueve la inclusión en la institución?
	Claridad de la Visión	¿Cómo se asegura la institución de que todos los miembros entiendan claramente la visión, los objetivos y principios institucionales?	¿Siente que entiende claramente la visión y los objetivos institucionales?
	Comunicación Efectiva	¿Qué estrategias utiliza la institución para garantizar una comunicación efectiva entre autoridades, docentes y estudiantes?	¿Percibe que la comunicación entre las autoridades, docentes y estudiantes es efectiva?
	Alineamiento Estratégico	¿Cómo se asegura la institución de que las acciones de los docentes contribuyan a los objetivos estratégicos?	¿Siente que su trabajo contribuye a los objetivos estratégicos de la institución?
	Enfoque Centrado en el Estudiante	¿Qué estrategias utiliza la institución para asegurar que el enfoque educativo esté centrado en el estudiante?	¿Cómo asegura que su práctica docente atienda las necesidades de los estudiantes?
	Innovación Pedagógica	¿Qué iniciativas se promueven para implementar prácticas pedagógicas innovadoras?	¿Implementa estrategias innovadoras en su enseñanza diaria?
	Utilización de Recursos y Tecnologías	¿Qué recursos y tecnologías se disponen para apoyar la labor docente en la institución?	¿Qué apoyo institucional recibe para implementar tecnologías en el aula?

	Participación Activa	¿Cómo se fomenta la participación de los docentes en actividades de mejora continua en la institución?	¿Se siente motivado/a participar en actividades de mejora continua del liderazgo en la institución
--	----------------------	--	--

Fuente: elaboración propia

Diseño de una guía de observación estructurada dirigida a docentes y directivos para evidenciar la implementación del Liderazgo Transformacional en la Gestión Pedagógica en una Unidad Educativa de Pintag.

Introducción

El instrumento de recolección de datos para el tipo de investigación cualitativa que permita analizar las relaciones entre los participantes gracias al análisis de sus comportamientos y de su comunicación no verbal. A continuación, se presenta una guía de observación que se centra en las variables del estudio y en 40 indicadores de la matriz de consistencia.

Objetivo:

Evaluar la manifestación del liderazgo transformacional en las prácticas diarias de los docentes y directivos de la Unidad Educativa, a través de la observación directa de sus acciones y comportamientos.

Tabla 5 Variables, indicadores y sentencias

Variable	Indicadores	Sentencia
Estrategias de implementación del liderazgo transformacional	Visión Compartida	La visión institucional es clara y compartida.
	Comunicación Emocional	El liderazgo inspira y conecta emocionalmente a los miembros de la comunidad educativa.
	Reconocimiento y Celebración	El liderazgo reconoce y celebra los logros individuales y colectivos.
	Confianza y Empoderamiento	La institución fomenta la autonomía y el empoderamiento de los docentes.
	Formación y Capacitación	Existen oportunidades adecuadas de formación y desarrollo profesional.
	Mentoría y Apoyo	Existe apoyo institucional a través de la mentoría.

	Reconocimiento de Talentos	La comunicación es abierta, honesta y respetuosa entre todos los miembros de la comunidad.
	Comunicación Abierta	La toma de decisiones es participativa.
	Toma de Decisiones Participativa	Existe un clima de trabajo colaborativo y un apoyo mutuo entre los docentes.
	Trabajo en Equipo	Se promueve una cultura de colaboración entre directivos, docentes y estudiantes.
Identificación de necesidades de formación y desarrollo profesional	Cultura de Colaboración	Existe una visión estratégica clara que guía las acciones institucionales.
	Visión Estratégica	La institución gestiona adecuadamente los cambios necesarios.
	Gestión del Cambio	Se fomenta la innovación y creatividad en los procesos pedagógicos.
	Innovación	Se promueve la reflexión y el aprendizaje continuo.
	Reflexión y Aprendizaje Continuo	El liderazgo institucional demuestra comportamientos éticos y promueve valores humanísticos.
	Liderazgo Ético	La institución está comprometida con la inclusión y la diversidad.
	Compromiso Social	Las estrategias pedagógicas están alineadas con los objetivos estratégicos institucionales.
	Inclusión	El enfoque educativo está centrado en el estudiante.
	Claridad de la Visión	Se promueve el uso de recursos y tecnologías en la enseñanza.

Fuente: La Autora

Para la técnica de revisión de documentos se diseñó una lista de cotejo

Tabla 6 Lista de Cotejo

Documento a Analizar	Dimensión del Liderazgo Transformacional	Pregunta	SI	NO	Observaciones
Plan Estratégico	Visión y Misión	¿La visión y misión institucional promueven el crecimiento personal y profesional?			
	Visión y Misión	¿Se enfatiza la innovación y la mejora continua?			
	Cultura Organizacional	¿Se promueve una cultura de colaboración y respeto?			
	Cultura Organizacional	¿Se fomenta la participación de todos en la toma de decisiones?			
	Desarrollo Profesional Docente	¿Se invierte en el desarrollo profesional continuo?			

	Desarrollo Profesional Docente	¿Se ofrecen oportunidades para compartir conocimientos?			
	Empoderamiento Estudiantil	¿Se promueve la autonomía y responsabilidad de los estudiantes?			
	Liderazgo Visionario	¿La visión institucional es inspiradora?			
	Liderazgo Visionario	¿Se comunica de manera clara la visión?			
Plan de Unidad	Visión y Misión	¿Los objetivos de aprendizaje están alineados con una visión transformadora?			
	Cultura Organizacional	¿Se diseñan actividades que fomenten el trabajo colaborativo?			
	Desarrollo Profesional Docente	¿Los docentes tienen autonomía para adaptar las actividades?			
	Empoderamiento Estudiantil	¿Se promueve el aprendizaje basado en proyectos?			
	Liderazgo Visionario	¿Los objetivos de aprendizaje están alineados con la visión institucional?			
Infor mes de Evaluación	Cultura Organizacional	¿Se evalúa el clima escolar y la satisfacción del personal?			
	Desarrollo Profesional Docente	¿Se evalúa el impacto de las iniciativas de desarrollo profesional?			
	Empoderamiento Estudiantil	¿Se evalúa la participación y el compromiso de los estudiantes?			
	Liderazgo Visionario	¿Se evalúa el impacto del liderazgo en el logro de los objetivos institucionales?			

Fuente: La Autora

Proceso de Construcción de los Instrumentos de Investigación

La construcción de los instrumentos para el estudio se llevó a cabo de manera precisa, exhaustiva y coherente con las variables, dimensiones e indicadores establecidos en la matriz de operacionalización y se realizó de manera consistente. Este proceso implicó la producción de borradores preliminares, su pilotaje y la creación de matrices de trazabilidad que permitieron asegurar la alineación conceptual de los instrumentos con los objetivos del estudio.

Los borradores preliminares (V0) de los siguientes instrumentos fueron los primeros en completarse:

- Cuestionario para Docentes,
- Hoja de Observación Estructurada,
- Guía de Entrevista para Administradores (si es aplicable a su investigación).

Estos borradores preliminares fueron diseñados con referencia a los indicadores teóricos sobre Liderazgo Transformacional (Bass & Avolio, 1994; Burns, 1978; Goleman, 2016) y sobre Liderazgo Pedagógico (Leithwood, 2009; Bolívar, 2010; Murillo, 2011). Cada indicador dio lugar a uno o más ítems o categorías observables, asegurando que cada instrumento correspondiera al constructo que se pretendía medir.

Luego, las V0 pasaron por una prueba piloto con un subgrupo de la población objetivo, para luego poder generalizar los resultados. Este piloto ayudó a identificar problemas con la comprensión de los ítems, ambigüedades, solapamientos, tiempos de aplicación y problemas de secuencia o de la lógica. Lo anterior permitió clarificar y ajustar los ítems ajustaron a la precisión y pertinencia de los enunciados.

Por cuestiones metodológicas, se realizó la matriz de trazabilidad que se presenta a continuación, para mostrar la relación de los criterios de la matriz de operacionalización, los ítems que se diseñaron para cada uno de los instrumentos, y los antecedentes teóricos que sustentan cada uno de ellos. Esta matriz se considera evidencia técnica que sustenta la coherencia interna en la construcción de los instrumentos, y asegura que cada ítem proviene de un indicador que es claro y de un constructo teórico que es validado en la bibliografía.

La matriz sirvió para comprobar el encuadre teórico de los instrumentos y fortalecer su pertinencia en función de las variables del estudio, de manera que se garantizara que cada ítem es consistente, claro y los métodos son apropiados. De esta verificación y de los resultados que se obtuvieron en la prueba piloto, se elaboraron las versiones depuradas (V1) de cada uno de los instrumentos, las que a su vez pasaron a un primer nivel de validación con expertos.

La trazabilidad que se construyó se presenta a continuación:

Tabla 7 Matriz de Trazabilidad: Indicador – Ítem – Fundamento Teórico – Instrumento

Indicador	Ítem formulado	Fundamento teórico	Instrumento
Visión compartida	“La autoridad comunica con claridad la visión institucional.”	Bass & Avolio (1994): Motivación inspiradora.	Cuestionario
Confianza institucional	“Las decisiones directivas generan confianza en el equipo docente.”	Burns (1978): Influencia idealizada.	Cuestionario
Modelo a seguir	“Los directivos actúan como ejemplo profesional en su gestión.”	Bass & Avolio (1994): Liderazgo transformacional.	Ficha de observación
Reconocimiento	“La autoridad reconoce los logros del personal docente.”	Goleman (2016): Liderazgo resonante.	Cuestionario
Comunicación inspiradora	“Los directivos motivan al equipo mediante mensajes que inspiran superación.”	Bass & Avolio (1994); Leithwood (2009).	Cuestionario
Empoderamiento docente	“Se promueve que los docentes asuman responsabilidades y lideren actividades.”	Leithwood (2009): Liderazgo distribuido.	Cuestionario
Innovación pedagógica	“El docente implementa metodologías activas durante la clase.”	Bolívar (2010): Mejora e innovación pedagógica.	Ficha de observación
Elaboración de preguntas de alta demanda cognitiva	“El docente formula preguntas que estimulan el pensamiento crítico.”	Murillo (2011): Práctica pedagógica efectiva.	Ficha de observación
Uso de TIC	“Integro herramientas tecnológicas durante el proceso de enseñanza.”	Bolívar (2010): Recursos pedagógicos.	Cuestionario / Observación
Retroalimentación constructiva	“La retroalimentación de los directivos o pares mejora mi práctica docente.”	Hattie & Timperley (2007): Feedback formativo.	Cuestionario
Trabajo en equipo	“Existen prácticas de colaboración efectiva entre docentes.”	Leithwood (2009): Comunidad profesional.	Cuestionario
Comunicación abierta	“La comunicación entre docentes y directivos es fluida y respetuosa.”	Leithwood (2009): Condiciones organizativas.	Cuestionario
Satisfacción laboral	“Me siento satisfecho con el clima laboral institucional.”	Bolman & Deal (2013): Dimensión humana en las organizaciones.	Cuestionario
Claridad de metas de aprendizaje	“El docente explicita los objetivos de la clase al inicio de la sesión.”	Marzano (2007): Enseñanza efectiva.	Ficha de observación
Andamiaje pedagógico	“El docente proporciona apoyos para facilitar la comprensión del estudiante.”	Vygotsky (1978): Zona de desarrollo próximo.	Ficha de observación
Evaluación formativa	“Recibo evaluaciones que permiten mejorar mi práctica docente.”	Murillo (2011): Mejora continua.	Cuestionario

Práctica reflexiva	“Reflexiono sistemáticamente sobre mis clases para mejorar.”	Schön (1983): Práctica reflexiva.	Cuestionario
Búsqueda de excelencia	“La institución promueve la mejora continua en todas sus áreas.”	Bolívar (2010); Leithwood (2009).	Cuestionario

Nota. Elaboración Propia

Validación de los Instrumentos de Investigación

La validación de los instrumentos ocurrió por medio de la técnica de juicio de expertos, la cual es popular en la investigación educativa, y consiste en valorar la relevancia, la consistencia y la representatividad de los ítems con respecto a los indicadores que se desea medir. Para esta investigación, se tuvo la colaboración de dos especialistas con experiencia en liderazgo educativo, currículo y evaluación:

- Dra. Raisa Bernal, especialista en liderazgo y gestión escolar.
- Mgs. Washington Altamirano, especialista en currículo, evaluación y formación docente.

Cada experto revisó los instrumentos por medio de matrices que contenían los siguientes criterios de evaluación:

Los expertos se dedicaron a brindar sugerencias de carácter cualitativo con el fin de contribuir a la mejora de los instrumentos. Entre estas sugerencias se incluyen el establecimiento de un objetivo general claro de los instrumentos en estudio; la definición de inclusión, de la que se suele confundir con la atención a la diversidad; la delimitación de los solapamientos de ítems, así como la mejora de la redacción de ciertos ítems de forma interrogativa.

Para establecer la cuantificación de la validez de contenido se utilizó el Índice V de Aiken, el cual corresponde a situaciones que incluyen escasos jueces ($n=2$). Dentro de los lineamientos metodológicos, un valor de $V \geq 0.70$ se consideró como un valor aceptable. De esta forma se realizó la mejora, re redacción de los ítems, en los que se obtuvo valores ínfimos, ratificando de esta forma la calidad conceptual y lingüística de los instrumentos.

Con la información recogida de los expertos y los resultados que arrojó el índice de validez, se procedió a realizar las mejoras que corresponden a las versiones finales validadas (V2) de todos los instrumentos. Esto proporcionó la confianza de que todos estaban en condiciones de sustantivar, de ser pertinentes al ámbito educativo y de poder ser utilizados para medir las variables e indicadores que se han propuesto en la investigación que se ejecuta.

3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección

La población del estudio está conformada por los docentes y directores de la Educación General Básica (EGB) de la jornada matutina de la institución educativa de la parroquia de Pintag, Quito–Ecuador, durante el primer quimestre del año escolar 2024–2025. Para Arias y Covinos (2021), la población se entiende como el conjunto de elementos que se adhieren a ciertos criterios establecidos por el investigador. En este sentido, se seleccionaron a los participantes por su involucramiento directo en los procesos de liderazgo institucional, en la toma de decisiones académicas, así como en la gestión pedagógica, constituyendo el agregado más pertinente para brindar información relevante y exacta sobre el fenómeno a investigar.

La metodología que se aplicó, consideró, a efectos de la presente investigación, una muestra intencional de tipo censal, de acuerdo a la sugerencia de Rodríguez (2016), dado que la población era pequeña y accesible. Esto, en su momento, posibilitó la inclusión de la totalidad de docentes y directores del nivel EGB superior, de manera que no se perdiera información relevante y se lograra un doble cubrimiento del fenómeno. La población fue así configurada por 10 docentes y 4 directores, lo que permite realizar una descripción del liderazgo transformacional y de la gestión pedagógica desde todas las perspectivas involucradas, y de este modo, se obtiene un análisis completo del contexto institucional.

Criterio de selección muestral

Esta decisión se fundamenta en la naturaleza cualitativa de la investigación y en el interés por obtener una comprensión profunda y detallada de las experiencias de estos docentes en el proceso de evaluación. Al ser una población de tamaño reducido, 10 docentes y 4 directivos, el muestreo censal permite garantizar la saturación de datos y maximizar la posibilidad de identificar patrones y temas emergentes. Además, siguiendo los principios del muestreo teórico planteados por Patton (2002), la selección de casos se basa en su relevancia para la construcción de la teoría. De esta manera, se asegura que la muestra sea informativa y relevante para los objetivos del estudio. Por lo tanto, la muestra queda constituida por los 10 docentes del nivel superior de EGB y 4 directivos de una Unidad Educativa de Pintag.

3.3. Trabajo de campo

La recolección de datos en el trabajo de campo fue un componente de suma importancia en el proceso de investigación, porque permitió el contacto directo con los datos de la dinámica institucional, de la práctica docente y de la modalidad de dirección en el nivel superior de Educación General Básica de la unidad educativa en estudio. La recolección de datos se orientó a comprender cómo los directivos y docentes, en su cotidianidad, vivencian los componentes del liderazgo transformacional y los impactos que estos provocan en la gestión pedagógica. La importancia de esta etapa radica en que solamente a través de la interacción con el entorno se pueden evidenciar con precisión las falencias, y fortalezas y debilidades del sistema formativo de la institución.

La aplicación de todas las herramientas de estudio se organizó a lo largo de tres semanas seguidas durante el inicio del año escolar 2024-2025 siguiendo un plan muy ordenado, el cual comenzó con varias reuniones informativas donde se les explicó detalladamente a los directivos y profesores de qué trataba la investigación para que todos supieran que su participación era libre y que sus datos estarían siempre protegidos, aprovechando ese primer encuentro para que cada uno firmara el documento de permiso legal donde aceptaban colaborar voluntariamente y sin presiones. Una vez que se aclararon todas las dudas y se aseguró esa base de confianza mutua, la segunda semana

se dedicó a conversar a fondo con los cuatro directivos mediante entrevistas personales que duraron casi media hora cada una, dándoles el tiempo necesario para que pudieran expresarse con total tranquilidad en una oficina privada, mientras que a los diez profesores seleccionados se les entregó un cuestionario que completaron en el área de coordinación en unos quince o veinte minutos, logrando así captar sus opiniones de forma directa y cómoda sin que el proceso les quitara mucho tiempo o interrumpiera sus labores diarias dentro de la institución.

En la tercera semana, las observaciones sistemáticas en el aula se realizaron de acuerdo con una ficha estructurada que se basaba en los indicadores del estudio. Se observó a cada profesor en una sesión ordinaria de clase que duró alrededor de 40 minutos. Se llevaron a cabo las observaciones de manera no participativa, para evitar interferencias en el desarrollo pedagógico y preservar la naturalidad de las interacciones. Igualmente, se utilizaron listas de verificación para determinar si existían o no prácticas vinculadas al trabajo en equipo, la innovación pedagógica, el liderazgo transformacional y la toma de decisiones conjunta. Las observaciones se registraron de inmediato para garantizar su exactitud y para disminuir los sesgos de memoria.

Todo el procedimiento se realizó respetando los principios éticos de la investigación educativa, que incluyen la protección de la confidencialidad de los datos, el mantenido en la secrecía de la identidad de los participantes, la protección de datos sensibles que del lado investigador y el uso de la información de forma exclusivamente académica. Además, se evitó cualquier tipo de presión, ya que la participación fue completamente voluntaria y se realizó con pleno conocimiento de los objetivos de la investigación.

Se elaboró un formato técnico de recolección de datos, como parte del trabajo de campo, que resume los componentes metodológicos más relevantes: la aplicación de tres instrumentos fue realizada en total por 14 participantes, que representan el 100% de la población de nivel superior de EGB; las jornadas se desarrollaron de forma presencial en las instalaciones de la institución; y la recolección de datos fue realizada durante el primer quimestre del año académico mencionado, toda la información se organizó y analizó con cuidado para encontrar situaciones que se repiten, problemas y puntos que se

pueden mejorar, lo que sirvió para entender cómo está realmente la institución y permitió recomendar que se trabaje mucho más en el liderazgo transformador para lograr cambios positivos.

3.3.1. Aplicación de los instrumentos.

El trabajo de campo permitió conocer de cerca cómo se enseña y cómo funciona el liderazgo en la Básica Superior de la escuela de Pintag, logrando así obtener información real y directa que se completó durante tres semanas de recolección de datos en el primer quimestre del año escolar 2024-2025, con la ejecución de un protocolo que se dividió en tres: la primera consistió en la realización de entrevistas semiestructuradas a directivos de la Unidad Educativa Pintag; la segunda, en la aplicación de encuestas a docentes; y, la tercera, en la elaboración de fichas de observación en aula, organizadas y en blanco, para la recolección de datos, respecto a los indicadores planteados en el marco de la investigación. Cada instrumento de recogida de datos fue revisado por un grupo de especialistas, quienes validaron los contenidos y el diseño, además, aprobaron la realización de una prueba piloto, por lo que se considera que los instrumentos son de calidad. Se dictó clases con la mayor concentración del facilitador, ya que se desarrollaron bajo condiciones de confiabilidad y no se observó ningún acto de la pedagogía que pudiera comprometer la obtención de la información, y se realizó de manera presencial, y con un alto grado de participación de los sujetos de la investigación.

Respondiendo a la rigurosa secuencia metodológica los instrumentos fueron aplicados. Se elaboraron guiones para entrevistas, guías de observación y listas de cotejo de la matriz de consistencia. Estas fueron validadas por los especialistas y fueron ajustadas a partir de las pruebas piloto. Luego de la transcripción de las entrevistas, elaborando matrices comparativas de observaciones y clasificando documentos según los indicadores predefinidos, se organizó y sistematizó la información. La sistematización se analizó cualitativa y cuantitativamente, con base en el cumplimiento

de los principios de ética, que fueron el fundamento para el diagnóstico y la propuesta de fortalecimiento del liderazgo transformacional.

3.3.2. Procesamiento de la información.

La información fue analizada siguiendo un proceso acorde al tipo de investigación, con metodología mixta, aplicando metodologías cualitativas y cuantitativas para asegurar la validez, la confiabilidad y la pertinencia. En primera instancia, se realizó la organización, depuración y revisión de los registros de las entrevistas, de las observaciones y de los cuestionarios, además de garantizar la integridad de los instrumentos y la codificación de los registros con sistemas alfanuméricos para asegurar el anonimato de los participantes. En cuanto al análisis cualitativo, se realizó mediante la transcripción textual y la codificación de ATLAS.ti, donde se aplicó la codificación abierta, la axial y la selectiva, para la identificación de unidades significativas, la elaboración de categorías y la construcción de redes de relacionamiento de la teoría constructivista, utilizando la saturación teórica y la fiabilidad con revisión del 20% de las transcripciones con coeficiente $\kappa \geq 0,70$. Los hallazgos cualitativos fueron presentados en matrices descriptivas que junto con la observación y los datos cuantitativos permitieron la identificación de patrones, coincidencias y tensiones en la percepción de directivos y docentes.

El análisis cuantitativo implicó la introducción de los puntajes de los cuestionarios y listas de verificación en el programa SPSS 25, seguido de un proceso de limpieza de datos, verificación de la consistencia y análisis descriptivo, que incluía la obtención de frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar, asegurando la confiabilidad interna mediante el cálculo de alfa de Cronbach $\geq 0,70$ por cada dimensión. La triangulación analítica a partir de la combinación de hallazgos cualitativos y cuantitativos, así como del contraste de discursos de los participantes con prácticas observadas y datos, se ha construido con el fin de permitir a la investigadora desarrollar una visión de la complejidad de la realidad institucional, y identificar tanto las circunstancias críticas, como las que se encuentran en armonía, en desacuerdo, y

favorecen la construcción de una base que justifique la propuesta de la mejora del liderazgo transformacional en la Unidad Educativa de la parroquia Pintag.

Procesamiento cuantitativo

Los datos cuantitativos que se obtuvieron de las observaciones guiadas y de las listas de cotejo en el análisis documental, fueron codificados con un abordaje cuantitativo y procesados en el software estadístico SPSS versión 25, lo que permitió en el software la estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central) con el objetivo de poder reconocer fácilmente las variables y patrones que se dieron en la institución educativa.

Integración y validación

Integración de los resultados cualitativos y cuantitativos a partir de la triangulación metodológica, que permitió contrastar las percepciones, las prácticas observadas y la información documental institucional. Esto permitió la integración de los resultados en la coherencia de la realidad estudiada y la formulación de las conclusiones en la modelación, validando el modelo de las estrategias de liderazgo transformacional.

3.3.3. Consideraciones éticas, resguardo de la información y cronograma de aplicación del trabajo de campo

La investigación se desarrolló con un enfoque ético riguroso, priorizando el respeto, la responsabilidad y la protección de los participantes en todo momento. La recolección de datos se realizó de manera transparente, evitando interferir con el normal desarrollo de las actividades académicas. Se contó con la colaboración voluntaria de docentes y directivos, a quienes se explicaron claramente los objetivos del estudio y el uso que se daría a la información obtenida, garantizando un trato profesional y respetuoso hacia todos los participantes.

Con el fin de proteger la confidencialidad y el anonimato, se han eliminado ciertas menciones que podrían permitir la identificación de los informantes o de la institución. Los datos de las entrevistas, las observaciones, las encuestas y el análisis de documentos han sido utilizados, bajo criterios de la academia, de manera que dichos datos se clasificaron y se almacenaron digitalmente, teniendo la investigadora la exclusividad del acceso. La elaboración del campo se sometió a un cronograma que se habían cumplido los objetivos, de manera que se lograra adecuar el tiempo, en criterios de la academia, sin que redundara en el funcionamiento de la escuela.

Tabla 8 Cronograma de aplicación del trabajo de campo

Actividad	Técnica / Instrumento	Participantes	Tiempo estimado
Solicitud y obtención de permisos institucionales	Gestión administrativa	Autoridades educativas	1 semana
Socialización del estudio y consentimiento informado	Reunión informativa	Docentes y directivos	1 semana
Aplicación de cuestionarios	Cuestionario estructurado	Docentes	1 semana
Realización de entrevistas	Entrevista semiestructurada	Directivos y docentes seleccionados	1 semana
Observación de prácticas pedagógicas	Guía de observación estructurada	Docentes	1–2 semanas
Recolección de documentos institucionales	Análisis documental	Documentos oficiales	1 semana
Organización y resguardo de la información	Sistematización de datos	Investigadora	Permanente

3.4. Análisis de resultados en los datos obtenidos

En las unidades educativas, el liderazgo pedagógico se define a partir de sus componentes analíticos dentro de un marco teórico–práctico flexible que permite articular comprensión conceptual y acción institucional. Desde esta perspectiva, se analizan sus funciones, sus impactos en los actores involucrados y las teorías que los explican en diferentes niveles del sistema educativo, donde se plantea una simetría entre la postura analítica y la práctica pedagógica que enriquece el desarrollo institucional y la teoría a partir de la práctica.

En este sentido el proceso analítico comienza con la entrevista a la dirección, cuyos resultados otorgan una imagen panorámica de las prácticas de liderazgo y de las variables que las configuran. Estos resultados constituyen una de las insumos más importantes para el análisis de dimensiones tales como el contexto escolar y el modelo pedagógico que cada institución tiene, que le permiten concebir el liderazgo como una práctica contextualizada a una determinada organización.

A partir de esta base empírica, el análisis establece una relación sistemática con las condiciones del liderazgo transformacional que se desarrollan en la parte teórica, y reconoce que las prácticas directivas analizadas se constituyen en procesos intencionados de influencia para la construcción de una identidad colectiva y la movilización pedagógica del conjunto, de acuerdo con Cevallos et al. (2023b). Las evidencias son la base de que la función directiva no se limita a la simple administración de recursos, sino que se configura como una acción pedagógica y por ende estratégica, reafirmando que liderar con propiedad es dar dirección, cohesión y proyección institucional.

Así, los resultados amplían la perspectiva de Brunet (2018) y Covey (2003) al mostrar que el liderazgo por valores trasciende la verticalidad del directivo y se convierte en un principio estructurante de la cultura organizacional, donde la ética se traduce en prácticas sistémicas de participación, confianza y corresponsabilidad.

Se confirma nuevamente la importancia emocional y la capacidad de guiar procesos que mencionan García et al. (2011), Ibarra (2015) y Goleman (2022) aunque esta investigación añade que estas habilidades influyen directamente en la forma de dirigir la enseñanza y en lograr que las mejoras dentro de la institución se mantengan a largo plazo.

En última instancia, los resultados refuerzan la dimensión inclusiva del liderazgo transformacional descrita por Villanueva et al. (2018) y Thomas et al. (2019), Se evidencia que el éxito de este liderazgo depende de que exista una verdadera armonía entre lo que se dice, las reglas que se siguen y lo que realmente se hace en el día a día escolar, de modo que al cruzar la teoría con la realidad se puede ver que el liderazgo

transformador no es solo un concepto sino una práctica real que une la ética con la forma de ser de la escuela y la organización de la enseñanza dentro de toda la complejidad que vive cada institución.

Al respecto, el análisis comienza con la entrevista al cuerpo directivo, cuyos resultados permiten tener una panorámica comprensiva de las prácticas de liderazgo en las distintas variables que lo configuran. Por lo tanto, se convierten en los pilares para definir las variables que se consideran relevantes, en este caso, el contexto escolar y el modelo pedagógico que orienta cada institución educativa y sus dimensiones.

A continuación, se presenta los resultados:

3.4.1. Análisis de los resultados de entrevista semiestructurada para directivos

Tabla 9 Resultados de entrevistas de Directivos

	Directivo 1	Directivo 2	Directivo 3	Análisis
Variable: Estrategias de implementación del liderazgo transformacional				
¿Cree que la visión de la institución es compartida y transmitida de manera efectiva por el liderazgo?	Sí, considero que la visión institucional ha sido claramente definida y procuramos transmitirla en todas nuestras acciones. Como parte del equipo directivo, trabajamos constantemente en que esta visión no quede solo en el papel, sino que se refleje en nuestras decisiones pedagógicas, administrativas y en la manera en que nos comunicamos con la comunidad educativa.	Es cierto que siempre hay espacio para mejorar. Nosotros, sin embargo, nos preocupamos por mantener un canal de comunicación fluido con los profesores y el resto del equipo, buscando en los encuentros, circulares y en los espacios formativos, reforzar el sentido de pertenencia. La visión organizada de los equipos, en la planificación y el desarrollo de las actividades, permite que la meta que nos hemos trazado, juntos como equipo, la podamos alcanzar	Contamos con gran confianza en la gestión participativa. Talleres colaborativos, planificación y evaluación de proyectos en equipo, nos hemos propuesto, y nos está dando resultados, para que tanto docentes como estudiantes se apropien de la visión institucional. Es verdad que en la gestión de las instituciones, se centra la gran influencia en el discurso, pero, por el contrario, en la gestión de lo que se hace, lo que se dice y lo que se hace realmente, queda también la responsabilidad en la gestión institucional y en la comunidad educativa.	Los testimonios dan cuenta de un consenso, lo que en el caso de la cohesión organizativa, se toma como un resultado positivo, sin embargo, hay que señalar que el liderazgo se esfuerza durante todo el proceso en la actualización de la visión a través de la comunicación constante, los talleres colaborativos, la planificación conjunta. De la misma manera, se pueden encontrar el margen para el desarrollo, por el contrario, en la coherencia entre el discurso y la materialización institucional.
¿Cómo conecta el liderazgo con los docentes a nivel emocional para inspirarlos a dar lo mejor de sí?	Trabajamos en cultivar relaciones cercanas y de confianza. Nos interesa conocer a los docentes no solo como profesionales, sino también como personas. Esto nos permite entender mejor sus motivaciones y acompañarlos en los momentos difíciles. Cuando sienten que cuentan con nosotros, responden con más compromiso y entusiasmo.	Se apuesta por un liderazgo que sea realmente humano y cercano al acompañar a los trabajadores en su labor cotidiana, reconociendo sus éxitos y dándoles una mano cuando hay problemas, lo que permite fortalecer el trabajo en equipo para que cada persona sienta que no está sola y que lo que aporta es fundamental para el éxito de la institución.	Trabajamos sobre la base del respeto y el valor personal de cada empleado. Usamos palabras de aliento, celebramos el progreso y buscamos inspirar. El liderazgo emocionalmente conectado comienza con el reconocimiento mutuo y la coherencia en nuestras acciones.	Las respuestas dan cuenta de un liderazgo que se puede calificar como emocionalmente inteligente, desde la empatía, el respeto y la valoración del otro. Se manifiesta un clima afectivo donde los directivos cumplen roles como soportes emocionales, celebrando logros y brindando apoyo durante tiempos difíciles. Esto hace que la motivación intrínseca de los docentes se active, favoreciendo la pertenencia. Se observa que el

				liderazgo es relacional, se construye desde la cercanía, y el ejemplo.
¿Qué estrategias se utilizan para reconocer y celebrar los logros individuales y colectivos dentro de la institución?	Siempre tratamos de destacar lo bueno que hace cada docente. Cuando alguien logra algo importante, como mejorar los resultados de sus estudiantes o implementar una estrategia innovadora, lo reconocemos en las reuniones. A veces basta con una palabra sincera frente al equipo, y otras organizamos algo más especial, como un desayuno compartido. También cuando el equipo en general alcanza una meta, nos gusta celebrarlo juntos, porque creemos que esos momentos fortalecen los lazos y nos animan a seguir adelante.	Para nosotros es fundamental que los docentes sientan que su trabajo es valorado. Cada vez que vemos un avance o un esfuerzo extra, lo resaltamos, ya sea en los encuentros pedagógicos o en espacios informales. A veces incluso los mismos compañeros aplauden esas buenas prácticas. Y cuando se logra algo en conjunto, como cumplir un objetivo institucional, procuramos que todos lo celebren, porque eso nos hace sentir que somos un verdadero equipo. Esas pequeñas celebraciones tienen mucho poder.	Siempre tratamos de destacar lo bueno que hace cada docente. Cuando alguien logra algo importante, como mejorar los resultados de sus estudiantes o implementar una estrategia innovadora, lo reconocemos en las reuniones. A veces basta con una palabra sincera frente al equipo, y otras organizamos algo más especial, como un desayuno compartido. También cuando el equipo en general alcanza una meta, nos gusta celebrarlo juntos, porque creemos que esos momentos fortalecen los lazos y nos animan a seguir adelante.	La práctica del reconocimiento se presenta de forma continua y tiene un sentido dentro de la institución. Las respuestas coinciden en señalar que es esencial reconocer tanto el esfuerzo individual como el que se realiza en equipo a través de palabras sinceras, actos institucionales y pequeños eventos. Estas acciones, aunque simples, son muy efectivas para mejorar el clima laboral docente y contribuyente a la cultura organizacional. Además, se aprecia que este reconocimiento no es solo vertical, sino también horizontal, lo que da cuenta de un clima de cordialidad y solidaridad.
¿De qué manera fomenta la institución el empoderamiento de los docentes en la toma de decisiones?	Siempre sostenemos que las mejores decisiones se toman en grupo. Para planear o modificar algo importante, consultamos a los docentes, porque son los que están en la clase todos los días. Pedimos su punto de vista, dejamos espacio para que puedan sugerir algo, y en muchas ocasiones, terminamos co-creando. Esto, además de aumentar su autoconfianza, creo que les hace sentir importantes y parte del proceso.	Cuando menos, debe haber respeto a la autoridad. Si queremos docentes gestores, primero debemos generar confianza en ellos. En las reuniones pedagógicas, además de informar, también preguntamos: ‘¿Ustedes qué piensan?’. Y la verdad es que hay muy buenas ideas. Hasta hay docentes que dirigen comisiones o proyectos y eso los hace crecer un montón. Es cuando más se nota que se están sintiendo escuchados y son parte de las decisiones que se toman en la institución.	Nuestra mayor preocupación es que los docentes no sientan que todo llega “de arriba.” Por el contrario, queremos que participen, que opinen y que también lideren. Cuando hay una nueva propuesta, primero hablamos con ellos, la analizamos y vemos cómo la adaptamos a lo que realmente se requiere. Eso ha logrado que varios se atrevan a realizar propuestas, y ese es un aspecto que hay que valorar.	Los directores de la escuela muestran una clara disposición para alentar al personal docente a tomar un papel activo en los procesos de toma de decisiones. Las decisiones más relevantes se toman en asamblea, y se espera que los docentes lideren los proyectos o comités. Este es un cambio de un liderazgo vertical a un liderazgo compartido, que es una de las características del modelo transformacional.

¿Qué oportunidades de formación y capacitación ofrece la institución para el desarrollo profesional de los docentes y líderes?	Siempre estamos buscando maneras de que nuestros docentes sigan creciendo. Cuando hay talleres, charlas o cursos, tratamos de que participen, y si es necesario, les damos el tiempo o las facilidades para que puedan asistir. Incluso cuando no podemos traer a alguien de fuera, entre nosotros mismos organizamos espacios para compartir lo que vamos aprendiendo. Es una forma de seguir creciendo juntos.	Sí, aquí le damos mucha importancia a la formación. Cada vez que nos llegan invitaciones a cursos o capacitaciones, lo primero que pensamos es: ‘¿A quién le puede servir más esto?’. Tratamos de que todos tengan oportunidades, según sus intereses o necesidades. Y algo muy bonito es que, cuando un docente aprende algo nuevo, por iniciativa propia suele compartirlo con sus compañeros. Eso genera un ambiente de aprendizaje constante.	Nos gusta que los docentes sientan que aquí pueden seguir desarrollándose, no solo como maestros, sino también como líderes. A veces gestionamos talleres con instituciones externas, y otras veces son los mismos docentes los que proponen temas y se organizan para aprender entre ellos. Esa disposición al crecimiento es algo que valoramos mucho, y como directivos, siempre estamos para apoyar en lo que necesiten.	La formación continua se considera una prioridad institucional. Hay esfuerzos tanto para gestionar formaciones externas como para promover el aprendizaje colaborativo interno. Es notable la disposición de los docentes a compartir su aprendizaje, lo que facilita el desarrollo de comunidades de práctica. Esta apertura hacia el crecimiento profesional es un pilar del liderazgo transformacional que reconoce la importancia del avance colectivo y del liderazgo pedagógico distribuido.
¿Cuenta la institución con programas específicos de mentoría para apoyar el desarrollo profesional de los docentes?	No tenemos un programa de mentoría con un nombre o estructura definida, pero sí tratamos de acompañar muy de cerca a los docentes, sobre todo a los que recién se integran. Siempre hay alguien con más experiencia que les da una mano, les comparte sus planificaciones o simplemente está ahí para responder dudas. Como directivos también estamos pendientes, conversamos con ellos, los visitamos en el aula, no los dejamos solos, porque sabemos que ese apoyo al inicio es clave.	La verdad es que no hay algo formal escrito como un ‘programa de mentoría’, pero lo que sí hay es mucha colaboración. Cuando entra un nuevo docente, casi de manera natural se va acercando a los compañeros con más experiencia, y ellos siempre están dispuestos a ayudar. Desde nuestra parte también acompañamos ese proceso, damos sugerencias, resolvemos dudas y estamos ahí cuando lo necesitan. Se genera una red de apoyo que funciona muy bien, incluso sin estar formalizada.	Aquí nos apoyamos mucho entre todos. No es que exista un programa con pasos o reglas, pero cuando alguien nuevo llega o cuando un docente quiere mejorar algo, buscamos que tenga un referente, alguien que ya haya pasado por lo mismo y lo pueda orientar. Eso se da de manera muy humana, muy cercana. Y si el tema requiere más seguimiento, nosotros también intervenimos y damos ese acompañamiento. La idea es que nadie camine solo.	No hay un programa de mentoría definido, pero se proporciona un apoyo cercano, especialmente a los nuevos docentes. Esta mentoría informal proviene de la experiencia compartida y del apoyo entre colegas, fortalecida por la orientación administrativa. La falta de una estructura formal no obstaculiza la efectividad, porque el apoyo responde a necesidades genuinas y se ofrece de manera orgánica en un entorno de confianza y colaboración.
¿Qué acciones realiza el liderazgo para valorar los talentos y habilidades de los docentes?	En realidad, más allá de verlos solo como profesores, tratamos de ver a las personas que hay detrás. Sabemos que cada uno tiene algo único que aportar, así que cuando descubrimos una habilidad, lo primero que hacemos es confiar en esa persona, darle oportunidades. A veces es algo tan simple como decirle: ‘¿Te animas a liderar	Algo que tratamos de hacer siempre es reconocer lo que cada uno aporta. A veces son detalles, pero hacen la diferencia. Si un docente tiene una fortaleza, como planificar bien o manejar muy bien a su grupo, lo hacemos notar, lo felicitamos y hasta le pedimos que comparta su experiencia con los demás. Creo que cuando	Siempre estamos observando y escuchando, porque cada docente tiene una habilidad particular. Hay quienes son muy creativos, otros manejan muy bien la tecnología o tienen un carisma especial con los estudiantes. Cuando vemos esos talentos, tratamos de darles espacio para que los compartan, ya sea liderando un taller,	Los directores muestran una postura activa de observación e identificación de las fortalezas individuales de los miembros del profesorado. Al hacer visibles las fortalezas de cada educador, permitiéndoles ocupar roles acordes con sus habilidades, se fomenta el liderazgo distribuido junto con la innovación. Esta estrategia aumenta la motivación, mejora la autoestima

	esta actividad?', y ahí es donde se nota el cambio. Esa confianza los impulsa y hace que se involucren más.	alguien siente que su trabajo es reconocido, se anima más a seguir creciendo y a apoyar a sus compañeros.	apoyando a otros compañeros o simplemente dándoles más protagonismo en lo que saben hacer. Lo importante es que se sientan valorados y motivados.	profesional, refuerza el sentido de pertenencias y son componentes vitales en la práctica del liderazgo transformacional.
¿Qué tan efectiva considera la comunicación abierta entre los miembros de la comunidad educativa?	La verdad, siento que hemos logrado construir una comunicación bastante abierta. La mayoría de docentes se sienten con la confianza de venir, hablar, dar su opinión o plantear alguna inquietud. Y no solo con nosotros como directivos, sino también entre compañeros. Claro que siempre hay cosas por mejorar, pero en general hay un ambiente de respeto y disposición al diálogo, que ayuda mucho a que todo fluya mejor.	Yo diría que aquí se conversa con mucha libertad. La gente se acerca sin miedo, incluso para decir cosas que no siempre son fáciles. Y eso es positivo, porque si no hay confianza, es muy difícil trabajar bien. Nosotros tratamos de estar siempre disponibles, con la puerta abierta, y creo que eso ha ayudado a que se sientan escuchados. Hasta los padres de familia lo notan: saben que pueden venir a hablar y los vamos a atender con respeto.	Estamos en contacto constante. La comunicación es más en torno a la confianza que a la formalidad. Si se tiene que hablar de algo, lo hacemos. Piensa en una idea, una inquietud o una sugerencia, siempre buscamos la manera de escucharnos. Y eso ha hecho que el entorno sea más armonioso, más de casa. La gente siente que puede hablar, y eso es muy importante.	La comunicación en la institución se considera horizontal, abierta y basada en la confianza. Se aprecia, en los espacios formales e informales, la posibilidad de la comunicación. Esto permite, a todos los involucrados, la percepción de ser escuchados, lo que favorece la resolución de conflictos, la innovación en la práctica pedagógica y el trabajo colaborativo. Esta apertura comunicacional, es condición para afirmar un liderazgo participativo y transformador.
¿Cómo se promueve la participación de los docentes en la toma de decisiones estratégicas?	Algo que valoramos mucho es que las decisiones no se tomen solo desde la dirección. Siempre buscamos que los docentes participen, sobre todo cuando se trata de cambios importantes o estrategias que afectan el trabajo en el aula. Los escuchamos en reuniones, les pedimos sus ideas, sus puntos de vista. Muchas veces, gracias a sus aportes, terminamos ajustando o mejorando lo que habíamos pensado inicialmente.	Nos gusta trabajar de manera colaborativa. Por eso, cuando hay que tomar decisiones que impactan en lo pedagógico o en la organización, procuramos que los docentes estén involucrados. Les preguntamos, les damos opciones, y muchas veces son ellos mismos los que proponen soluciones. Sentimos que cuando participan, se comprometen mucho más, porque se sienten parte del rumbo que toma la institución.	Desde hace un tiempo tratamos de cambiar esa idea de que solo los directivos deciden. Ahora buscamos que cada docente tenga voz, que pueda opinar y aportar en temas importantes. Por ejemplo, cuando revisamos el plan anual o hablamos de nuevas metodologías, ellos están ahí, opinando, sugiriendo. Creo que eso fortalece mucho al equipo y también mejora el ambiente de trabajo.	La intención de democratizar la toma de decisiones educativas y de estructura organizacional es evidente. Los directivos aducen querer involucrar a los docentes en la elaboración del plan anual, en la elección de las metodologías a utilizar, así como en la evaluación institucional. Tal práctica empodera a los docentes, promueve la corresponsabilidad y optimiza el desempeño de las estrategias, pues son resultado del consenso y de la vivencia conjunta.

¿Cómo fomenta el liderazgo un clima de trabajo colaborativo en la institución?	Creo que la base de un buen clima colaborativo es la confianza, y eso se construye día a día. Nosotros tratamos de estar cerca del equipo, conocerlos, apoyarlos, y también facilitar espacios donde puedan trabajar de forma conjunta. Cuando hay respeto y buena comunicación, el trabajo en equipo fluye casi de manera natural. Y eso se refleja en todo: en los proyectos, en la convivencia, hasta en cómo se ayudan entre ellos sin que nadie lo pida.	El trabajo en equipo no se da solo porque lo digamos, hay que cultivarlo. Tratamos de promover reuniones donde todos puedan aportar, actividades donde se mezclen los grupos, y sobre todo, un trato horizontal, donde cada opinión cuenta. A veces, con cosas sencillas, como pedir que dos docentes planifiquen juntos una actividad, se generan lazos que luego se fortalecen con el tiempo. Y eso ayuda a que el clima sea más sano y más productivo.	Una de nuestras prioridades ha sido siempre que el equipo trabaje unido. No creemos en el trabajo individualista. Por eso, buscamos constantemente espacios donde los docentes puedan compartir ideas, planificar juntos y apoyarse. Nosotros como líderes también tratamos de dar el ejemplo, escuchando, siendo cercanos y resolviendo conflictos con diálogo. Cuando hay colaboración, se nota hasta en el ambiente: hay más ganas de trabajar y de ayudar al otro.	El trabajo colaborativo es una práctica promovida a nivel institucional a través de espacios bien definidos, metodologías con estructura horizontal, y un estilo de liderazgo que se caracteriza por la ejemplaridad. La cercanía, el respeto y el apoyo entre colegas son fundamentales para la construcción de relaciones laborales saludables. Esta cultura colaborativa construye confianza, propicia el aprendizaje entre pares y la solución creativa a los problemas institucionales.
¿Qué estrategias utiliza la institución para promover una cultura de apoyo mutuo entre los docentes?	Nosotros creemos firmemente que el trabajo docente no debe ser solitario. Por eso, tratamos de generar espacios donde los compañeros puedan apoyarse entre sí. Por ejemplo, promovemos la planificación en duplas o en equipo, hacemos reuniones donde cada uno puede compartir sus experiencias, y fomentamos mucho el reconocimiento entre colegas. Cuando uno siente que puede contar con el otro, el ambiente de trabajo mejora muchísimo.	Una de las cosas que más cuidamos es el ambiente de compañerismo. Procuramos que los docentes no vean a sus colegas como competencia, sino como aliados. Organizamos actividades colaborativas, propiciamos que compartan materiales, y si alguien necesita ayuda, buscamos que otro pueda apoyarlo. Incluso entre áreas distintas, se da esa colaboración. Y eso nace también desde la forma en que lideramos: con cercanía y empatía.	La cultura de apoyo se ha ido construyendo con el tiempo, con pequeñas acciones diarias. Desde la dirección siempre tratamos de dar el ejemplo: escuchamos, estamos atentos a lo que cada uno necesita y, cuando vemos que alguien está sobrecargado o con dificultades, tratamos de buscarle apoyo dentro del mismo equipo. También hacemos énfasis en que aquí todos somos un solo grupo, y que ayudamos entre colegas es parte del espíritu de la institución.	El apoyo mutuo puede ser facilitado mediante la planificación colaborativa, el intercambio de recursos y la disposición activa al acompañamiento entre pares. Esta cultura de colaboración no se da de manera automática, se logra de manera gradual y requiere un liderazgo solidario y atento. Esto genera un ambiente laboral que favorece la solidaridad en lugar de la competencia, elemento indispensable para mantener mejoras continuas.
Variable: Identificación de necesidades de formación y desarrollo profesional				

¿Existe una visión estratégica clara y compartida que oriente las acciones de la institución?	Claro que sí, todos tenemos claro hacia dónde queremos ir. Y eso no significa que esté todo escrito en piedra, pero sí que hay una meta común. Como equipo conversamos constantemente sobre lo que soñamos para nuestros alumnos y las mejoras que buscamos para la institución, ya que al compartir y entender estos objetivos logramos que todo fluya de mejor manera, aumentando el compromiso y haciendo que cada persona trabaje con mucho más corazón y entrega.	Existe una visión compartida que se refleja claramente en la organización y en la toma de decisiones, sobre todo porque se ha construido con el esfuerzo de todos y no solo de los directivos, permitiendo que cada docente conozca su propósito y se sienta parte del camino, lo cual resulta esencial para que la labor educativa tenga un sentido profundo y no se transforme simplemente en una rutina diaria.	Claro, hay una visión institucional, y lo mejor es que hay consenso sobre eso. No es algo que se lee en un cartel, se vive. Desde el inicio del año, el equipo ha trabajado en la definición de objetivos y en el diseño de la estrategia para alcanzarlos. Eso, además de la claridad de la dirección, une a la comunidad.	Los testimonios proporcionan evidencia de una visión de una institución construida cooperativamente. La claridad de los objetivos institucionales y cómo se comunican y colaboran refuerza un sentido de articulación y cohesión. Es visible que la visión no se impone, sino que se co-construye e internaliza como parte de la cultura organizacional. Esto ejemplifica la presencia de liderazgo transformacional, ya que se ofrecen objetivos comunes y se mejora un sentido de pertenencia.
¿Cómo gestiona la institución los cambios necesarios para adaptarse a las nuevas demandas educativas?	Nos damos cuenta de que la educación no se queda quieta, siempre está cambiando, y nosotros intentamos no quedarnos atrás. Cuando aparece algo nuevo, ya sea una tecnología o una forma distinta de enseñar, nos juntamos a conversar con el equipo, vemos qué significa y cómo lo podemos ir incorporando poco a poco, sin que nadie se sienta presionado. La idea es ir avanzando juntos y apoyándonos en el camino.	Los cambios a veces dan miedo o generan dudas, eso es normal. Por eso, aquí tratamos de no imponer nada sin antes escucharnos bien. Preguntamos a los docentes qué piensan, qué necesitan, y buscamos la manera de hacer que esos cambios funcionen para todos. Como líderes, estamos siempre pendientes para apoyar y ayudar, para que nadie sienta que está solo en eso.	Mantener una actitud positiva ante los cambios es lo que mejor nos ha funcionado, porque no los vemos como una amenaza sino como una forma de mejorar nuestro trabajo, y por eso ajustamos los procesos y nos enfocamos en que el equipo se capacite, logrando que al participar todos el proceso sea mucho más fácil y motivador.	Al centrar los cambios en la apertura y la escucha, los directivos perciben una actitud positiva hacia la reorganización y un equipo con muchas ganas de colaborar, lo que permite pasar de estructuras autoritarias hacia un modelo basado en el apoyo emocional y la participación compartida, reflejando así un liderazgo transformador y adaptativo que apuesta por la innovación inclusiva.

¿Qué estrategias se implementan para fomentar la innovación y creatividad en los procesos pedagógicos?	Facilitar la capacitación constante y la experimentación ha sido una estrategia fundamental, pues al motivar a los docentes a tomar cursos e investigar nuevas técnicas para luego compartirlas y planificar en conjunto, se crean espacios de apoyo mutuo donde la creatividad fluye y se contagia fácilmente en todo el equipo.	Los docentes participan en múltiples actividades donde deben salir de lo tradicional y arriesgarse un poco. Por ejemplo, en el diseño de proyectos colaborativos, en donde se busca involucrar al estudiante de forma más activa; en el uso de herramientas tecnológicas y en la incorporación de variedad de recursos. También celebramos la iniciativa y la realización de proyectos innovadores y exitosos en el aula. A pesar de ser un proceso que se construye con el tiempo y la práctica, innovar en el aula es un valor que se fomenta en nuestra institución.	Al fomentar un entorno donde los docentes pueden experimentar sin miedo al error, se impulsan espacios de intercambio y talleres de actualización que facilitan la aplicación de nuevas metodologías, partiendo de la convicción de que el apoyo constante permite que la creatividad del equipo fluya de manera natural.	Las estrategias que impulsan la creatividad se fundamentan en el aprendizaje activo, el intercambio constante de experiencias, el uso de herramientas tecnológicas y la aplicación de nuevas metodologías. Esto se complementa con una cultura institucional que se atreve a asumir el riesgo pedagógico, brindando un respaldo total a los docentes para que sus propuestas innovadoras puedan desarrollarse en un entorno de seguridad y apoyo profesional. Esto muestra un avance institucional en torno al cambio educativo y una sólida orientación hacia los conceptos del liderazgo transformacional, que se ocupa de la mejora continua y la motivación profesional.
¿Qué mecanismos utiliza la institución para promover la reflexión y el aprendizaje continuo entre los docentes?	Facilitamos espacios de diálogo en los que los docentes pueden conversar sobre sus experiencias, retos y aprendizajes. Participar en las reuniones de reflexión pedagógica es un buen ejemplo. Nuestras reuniones, más que evaluar, son espacios de construcción en los que la gente piensa qué se puede mejorar y, más importante aún, cómo. La reflexión es sin duda una de las herramientas que más nos puede ayudar en este proceso.	Estamos convencidos de que la formación continua y el aprendizaje son procesos que deben ir de la mano. En este sentido, en los talleres, seminarios y cursos que promovemos, también tratamos que las capacitaciones se conviertan en espacios de reflexión colectiva. Después de cada formación, invitamos a los docentes a un encuentro en el que se espera que cada uno cuente sus aprendizajes, cómo pueden implementarlo y qué cambios deben realizar en su práctica cotidiana. De este modo, el aprendizaje se difunde.	La construcción de espacios en los que la retroalimentación de pares es un elemento clave es otro campo del que hemos partido. Un ejemplo son las sesiones de observación entre colegas, en las que uno observa la clase de otro y luego se da un espacio para conversar sobre las fortalezas y oportunidades de mejora de la clase. El desarrollo de esta práctica fluida y constante entre colegas es central para que todos sigamos creciendo y, sobre todo, para que sigamos mejorando la experiencia de aprendizaje de nuestros estudiantes.	A través de distintas prácticas, como las reuniones de reflexión, observaciones entre docentes, feedback, y socialización post formaciones, se promueve la cultura de aprendizaje continuo. Estas prácticas contribuyen al establecimiento de una cultura profesional colaborativa. Se promueve el aprendizaje recíproco y se genera una reflexión crítica sobre la práctica docente, que es uno de los pilares del liderazgo transformacional.

¿Considera que el liderazgo de la institución demuestra un comportamiento ético y promueve valores humanísticos como la equidad y la justicia?	Sí, dentro del liderazgo aquí, esos valores humanísticos están muy presentes. El enfoque de nuestra gestión siempre es la justicia y la equidad. Eso implica escuchar a todos, dar la oportunidad de que cada voz sea considerada y trabajar para crear un ambiente inclusivo y respetuoso. Creemos que el liderazgo ético es la base para una comunidad educativa fuerte y unida.	Para mí, el liderazgo ético es muy importante y, en nuestra institución, es una realidad vivida cada día. Hacemos nuestro mejor esfuerzo por operar con transparencia, honestidad y respeto, y eso se refleja en la manera en que nos relacionamos con los profesores y con los estudiantes. Además, fomentamos una cultura que enfatiza la equidad y nos aseguramos de que nadie se quede atrás y que todos sean tratados con dignidad y respeto.	Sí. Sin duda creemos que el liderazgo aquí está fundamentado en la ética y en algunos valores muy claros. Para nosotros, la equidad y la justicia no son solo palabras, sino principios que guían todas nuestras decisiones y acciones. Siempre buscamos ser justos con todos, respetar las diferencias y asegurar que cada profesor y estudiante tenga las mismas oportunidades de crecer.	Es completamente incuestionable el compromiso ético de la dirección institucional. Estos actos y decisiones se fundamentan en el principio de inclusión, respeto y justicia. Se concentran en la articulación entre la teoría y la práctica, lo que resulta en el reforzamiento de la estructura de la credibilidad del liderazgo y se traduce en estos valores, que son, en el marco de la teoría, el liderazgo transformacional que incide en la cultura institucional.
¿Qué tan comprometida está la institución con la comunidad local en términos de responsabilidad social?	Existe un fuerte compromiso institucional con la comunidad que trasciende las paredes del colegio, lo cual se refleja en la participación en actividades locales y el impulso de proyectos donde los estudiantes aprenden mientras aportan al entorno. Se asume plenamente la responsabilidad de actuar como un buen vecino, buscando siempre contribuir de manera positiva a la mejora y el bienestar de la realidad social que rodea a la institución.	El compromiso con la comunidad local es evidente a través de la organización de campañas, talleres y diversas actividades que integran a las familias, además de impulsar el voluntariado tanto en docentes como en estudiantes. Esta visión sostiene que la institución no debe limitarse a ser un centro de enseñanza, sino que tiene la responsabilidad de transformarse en un espacio que aporte de manera real y directa al bienestar del entorno social donde está inserta.	Desde sus inicios, la institución ha priorizado la creación de un vínculo sólido con la comunidad, partiendo de la convicción de que la educación no puede ser un proceso aislado o cerrado, se ha trabajado activamente en el desarrollo de proyectos conjuntos, brindando apoyo a diversas iniciativas de carácter social y manteniendo una comunicación constante y fluida con las autoridades y actores locales para fortalecer el impacto del centro en su entorno. Ese compromiso social es parte de nuestra identidad y nos da fuerzas para continuar creciendo en conjunto.	El compromiso con la comunidad local a la que pertenece es muy fuerte, lo que se evidencia en proyectos colaborativos, campañas solidarias y comunicación con actores externos. La escuela desde esta perspectiva cumple la función de agente de transformación social y esto potencia el alcance del liderazgo transformacional, que se realiza desde fuera del espacio escolar.
¿Cómo se promueve la inclusión y la diversidad dentro de la institución?	La diversidad y la inclusión son temas que nos tomamos muy en serio. Intentamos que la escuela sea un lugar donde todos tengan voz y espacio. Para eso, promovemos los espacios abiertos, y la participación de todos. Además, capacitamos a los docentes para que puedan reconocer y valorar las diferencias, y queremos que los	La diversidad y la inclusión son temas de los que nos ocupamos de forma constante. La escuela pone en cada uno de los frentes que la diversidad sea vista como un activo que enriquece a todos.	Para esto, la comunidad debe notarlo en la forma de relacionarse. Para que la inclusión sea un valor absoluto, se quiere que cada miembro, docentes y estudiantes, se sienta en el lugar sin menoscabo de la diferencia que tengan. Los programas y los talleres que se realizan ayudan a que la comunidad tome consciencia y	Se señalan actuaciones específicas dirigidas a la inclusión como la adaptación de metodologías, la formación en diversidad, y la cultura del respeto por las diferencias. Se considera que la diversidad es positiva y el liderazgo se esfuerza por crear un ambiente en el que todos los integrantes se sientan acogidos y valorados. Estas estrategias refuerzan un liderazgo

	proyectos educativos reflejen la diversidad que poseemos en nuestra comunidad.		promueva un gran respeto y gran empatía. El espacio debe ser seguro y debe incentivar la participación y el aprendizaje sin menoscabo de la apertura.	transformacional centrado en el bienestar y la justicia.
¿Cómo se asegura la institución de que todos los miembros entiendan claramente la visión, los objetivos y principios institucionales?	Nos aseguramos de que la visión y los objetivos se comuniquen desde el primer día, no solo con los docentes, sino también con todo el personal y las familias. Hacemos reuniones iniciales, talleres y recordatorios constantes durante el año para que todos tengan claro hacia dónde vamos y por qué. Creemos que cuando todos entienden el propósito, trabajan con más motivación y sentido.	Tenemos espacios de diálogo importantes, donde no solo se transmite la visión y los principios, sino que también se escucha lo que cada miembro piensa o siente al respecto. Así, esa comprensión no es solo un mensaje que se recibe, sino que se va construyendo entre todos. Además, usamos materiales escritos y audiovisuales que están siempre disponibles para reforzar esos conceptos.	Para nosotros es fundamental que la visión y los valores institucionales no queden solo en papel. Por eso, los trabajamos en cada reunión, y promovemos que los líderes de área y los docentes transmitan esos principios a sus grupos, asegurando que la comunidad esté alineada y comprometida con el proyecto educativo.	La claridad institucional se aborda en varios frentes como: reuniones, talleres, recursos audiovisuales y el liderazgo pedagógico de los coordinadores. La comunicación del mensaje institucional es una tarea compartida y el diálogo entre nosotros garantiza que todos comprendamos y nos comprometamos a fondo. Este enfoque permite un liderazgo transformador que sabe expresar y comunicar una visión común que nos une y nos motiva a todos.
¿Qué estrategias utiliza la institución para garantizar una comunicación efectiva entre autoridades, docentes y estudiantes?	Con el fin de que la comunicación con todos sea fluida y efectiva, pusimos en marcha varios medios como el correo, WhatsApp, asambleas y buzones de sugerencias, aunque más allá de los canales, lo esencial es construir un clima de confianza donde cada persona pueda expresarse con libertad y sepa que sus inquietudes siempre obtendrán una respuesta.	Una de las cosas que más valoramos es la comunicación efectiva. Por ello, además de las reuniones formales, promovemos otros espacios donde las autoridades, docentes y alumnos puedan conversar de un modo más distendido. Creemos que en un espacio que sea cómodo y relajado la fluidez de la comunicación sea mayor y la resolución de los problemas en un tiempo más corto.	Tratamos de mantener canales abiertos y constantes, como reuniones periódicas donde todos pueden expresar sus ideas o inquietudes. También usamos herramientas digitales para facilitar la comunicación rápida y directa, y fomentamos una cultura donde todos se sientan escuchados y respetados, sin importar el rol que tengan.	La comunicación institucional ha incluido nuevos modelos en los espacios formales e informales, en especial los digitales, pero lo más importante es que construyo un ambiente de confianza, que facilita el diálogo. La pieza comunicacional en este sentido apoya la definición del liderazgo transformacional, al posibilitar la activa participación en el ejercicio de la construcción conjunta.
¿Cómo se asegura la institución de que las acciones de los docentes contribuyan a los objetivos estratégicos?	Desde el principio, nos aseguramos de que cada docente comprendiera bien los objetivos estratégicos, así que, a partir de ahí, comenzamos a trabajar con cada uno a nivel de planeamiento y ejecución, y luego de cada actividad nos fuimos retroalimentando. De esta forma, cada actividad hecha, apuntaba al crecimiento de la institución..	Para nosotros es valorable que los docentes no solo se queden en el ‘qué’ se espera, sino que pasen al ‘por qué’ de cada objetivo. Por esta razón, se propician estos diálogos que favorecen, no solo la expresión de los docentes, sino que les permiten ajustar sus propuestas estratégicas, armonizando, en este sentido, con las metas institucionales. Así, todos	Realizamos evaluaciones periódicas y reuniones de planificación donde revisamos cómo las acciones de cada docente aportan a los objetivos estratégicos. También incentivamos la colaboración entre colegas para que compartan buenas prácticas y juntos puedan alcanzar las metas propuestas. Creemos que el acompañamiento y la	Las actividades de docencia se integran a los objetivos de la institución por medio de reuniones de planificación, seguimiento, retroalimentación y evaluación. Se busca el “para qué” de cada acción, potenciando la intencionalidad pedagógica. Esta alineación intencionada apoya la visión compartida, pilar esencial del liderazgo transformacional.

		remamos en la misma dirección..	comunicación son claves para el éxito.	
¿Qué estrategias utiliza la institución para asegurar que el enfoque educativo esté centrado en el estudiante?	Una de nuestras principales iniciativas ha sido la incorporación de la tecnología como aliada del aprendizaje. Facilitamos el acceso a herramientas digitales y nos acompaña el propósito de que los docentes las utilicen de manera efectiva. También, que las clases se conviertan en espacios más activos y centrados en el estudiante, promoviendo la creatividad y el pensamiento crítico.	Hemos creado espacios colaborativos donde los docentes comparten y aprenden de otros, y construyen estrategias. Además, nos inserta en redes educativas, y en eventos de buenas prácticas pedagógicas que luego adaptamos a nuestra realidad. Lo importante es que no se queden solos en ese proceso de cambio.	Realizamos evaluaciones formativas y damos retroalimentación constante para comprender el progreso individual de los estudiantes y para ir ajustando las eficiencias de las estrategias pedagógicas, tanto para su mejora como para su dificultad. Nos interesa también impulsar los proyectos y trabajos que se relacionen con los intereses y las realidades de los estudiantes, de manera que el aprendizaje se mantenga significativo y los estudiantes se mantengan motivados.	La utilización de tecnologías, metodologías activas, evaluaciones formativas y proyectos de interés y relevancia, fomentan el aprendizaje centrado en el estudiante. La institución educativa vuelve su propuesta a los intereses y necesidades del alumno, fomentando aprendizajes que resultan relevantes y pertinentes. Esta orientación al aprendiz es fundamental en el liderazgo transformacional que busca desarrollar el potencial humano.
¿Qué iniciativas se promueven para implementar prácticas pedagógicas innovadoras?	En la institución, motivamos a los docentes a salirse de la tradición. Para ello, ofrecemos el uso de metodologías activas como el aprendizaje por proyectos, el aula invertida o la colaboración entre diferentes asignaturas. Adicional a esto, ofrecemos espacios de formación en los que los docentes pueden conocer nuevas estrategias y compartir entre ellos lo que les ha funcionado.	Buscamos que cada docente se sienta respaldado en crear nuevas ideas. Por eso, promovemos la realización de talleres, invitamos a expertos y, de manera general, ofrecemos gran variedad de libertad en la planificación. Esto siempre y cuando, se mantenga el foco en el estudiante. Nos gusta reconocer a aquellos que se arriesgan, porque esto, también inspira a los demás.	Sabemos de la importancia de romper la rutina en los docentes. Por esta razón, abogamos por el trabajo por proyectos o el aprendizaje basado en problemas. Nos gusta reconocer el esfuerzo de los docentes que deciden salir de lo habitual y poner en práctica lo que hemos aprendido en las capacitaciones. Resaltamos el trabajo docente por salir de la rutina, también lo acompañamos.	Esta cita se traduciría como 'Otorgar formación, talleres internos, libertad metodológica y reconocimiento del docente innovador.' 'El "liderazgo transnacional" se refiere a alguien que ve el "cambio pedagógico desde la enseñanza", pero lo considera un proceso que es inspirado y apoyado por las iniciativas del docente.'

¿Qué recursos y tecnologías se disponen para apoyar la labor docente en la institución?	Brindamos espacios de capacitación interna, como círculos de aprendizaje o talleres, diseñados a partir de lo que los mismos docentes necesitan en su día a día, lo cual logra un compromiso auténtico porque perciben que su crecimiento beneficia directamente su labor y a sus alumnos, alejándose de ser una simple exigencia administrativa.	Buscamos que la mejora constante se entienda como una oportunidad de crecimiento y no como una obligación, integrando a los docentes en comités y proyectos donde sus ideas son el motor del cambio. Valoramos profundamente su iniciativa y siempre nos esforzamos por reconocer el impacto de cada una de sus contribuciones.	Una de nuestras mejores estrategias es acompañar de cerca a los docentes, pues al observar su trabajo y asesorarlos, encontramos oportunidades para mejorar la enseñanza. También impulsamos proyectos pequeños que, de dar buenos resultados, se aplican después en todos los grados y materias del colegio.	Invertir en recursos y tecnología implica dar un impulso a la educación mediante asesoría y experimentación pedagógica constante. Esta inversión no se limita a comprar equipos, sino que se enfoca en el crecimiento profesional, lo que define un liderazgo basado en la confianza que reconoce a la educadora como el motor principal del cambio.
¿Cómo se fomenta la participación de los docentes en actividades de mejora continua en la institución?	través del ejemplo y el diálogo impulsamos una cultura de superación constante. Invitamos a los docentes a sumarse a espacios de reflexión pedagógica, talleres internos y capacitaciones externas. Se establece que se sientan escuchados y valorados, para que se dispongan a estas actividades, no como obligación, sino como una verdadera oportunidad de crecimiento.	Creemos que cuando los docentes participan, la construcción de los procesos, el compromiso es mayor. Por esta razón, los involucramos en planes de mejora, en comités pedagógicos, en la toma de decisiones, de metodologías. Además, se reconoce la participación y el esfuerzo, lo que genera un ambiente positivo y motivador.	La mejora continua no la entendemos como algo impuesto, sino como una meta compartida. Fomentamos el trabajo en equipo, donde los docentes intercambian ideas y buenas prácticas. También ofrecemos acompañamiento personalizado y espacios donde puedan expresar sus necesidades formativas. Eso les permite crecer con confianza y apoyo.	La mejora continua se entiende como un proceso compartido y motivador. Se promueve a través de la reflexión conjunta, comités pedagógicos, mentoría y reconocimiento. Esta participación voluntaria y comprometida fortalece el sentido de pertenencia y es un liderazgo transformacional en las características distintivas que inspiran el crecimiento colectivo.

Resultados de entrevista semiestructurada para docentes

Tabla 10 Resultados de entrevistas a Docentes

Pregunta	Docente	Respuesta	Análisis
¿Cómo asegura que su práctica docente atienda las necesidades de los estudiantes?	Docente 1	Me esfuerzo por conocer a cada uno de mis estudiantes de manera individual. Observo sus fortalezas y áreas de mejora, y trato de adaptar mis métodos de enseñanza a sus estilos de aprendizaje. Además, utilizo diversas estrategias pedagógicas, como la diferenciación en los contenidos y actividades, para asegurarme de que todos puedan acceder al aprendizaje de forma efectiva.	Lo expresado refleja que los profesores se esfuerzan por atender las necesidades particulares de sus alumnos mediante una enseñanza flexible y cercana que tenga sentido para ellos. Entre las estrategias que más destacan se encuentran los ajustes en la forma de dar clase, el empleo de diversos materiales, el seguimiento constante y la creación de espacios donde todos los estudiantes se sientan integrados. Estas prácticas indican un considerable grado de autogestión profesional junto con una disposición al cambio. Estas son características que pueden ser potenciadas por el liderazgo transformacional si se dirigen a fortalecer las capacidades reflexivas y creativas de los docentes.
	Docente 2	Procuro que mi labor en el aula responda a lo que los alumnos requieren a través de una comunicación constante y fluida. Hago valoraciones seguidas y mantengo un contacto cercano con ellos para saber cómo se sienten con los temas y si están aprendiendo de verdad. Asimismo, voy modificando las clases según lo que haga falta en cada momento, ofreciendo materiales variados como videos, textos de apoyo o ejercicios prácticos.	
	Docente 3	Fomento un entorno donde todos se sientan integrados, escuchando lo que mis alumnos necesitan mediante encuestas o charlas informales para ir adaptando mi forma de enseñar a sus requerimientos específicos.	
	Docente 4	A través de la observación constante, el contacto cercano y la adaptación de estrategias pedagógicas según las dificultades o necesidades detectadas en los estudiantes.	
	Docente 5	Mi enfoque para atender las necesidades de los estudiantes se basa en la flexibilidad. Sé que cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje, por lo que trato de adaptar mis clases para que todos puedan avanzar de acuerdo con sus capacidades, esto contempla ofrecer variedad en las tareas y actividades, además de mantener la disposición para aclarar dudas incluso fuera del horario de clases habitual.	En este sentido, es posible observar una gestión pedagógica con el potencial de ser transformada bajo un liderazgo que busca inspirar, motivar y ofrecer una guía constante. Si bien los docentes aportan mucha iniciativa y sensibilidad, es fundamental que la dirección se encargue de organizar estos esfuerzos dentro de un plan compartido por todos. Se busca impulsar una visión de equipo al crear espacios de colaboración y fomentar un aprendizaje continuo que ponga la innovación como prioridad en la cultura escolar, permitiendo que un liderazgo que transforme sea el motor para potenciar las
	Docente 6	Procuro que mi forma de enseñar responda a lo que los estudiantes necesitan a través de una comunicación constante, intentando conocer sus gustos y motivaciones para que los temas se vinculen con sus experiencias reales. Asimismo, brindo el espacio para que compartan sus inquietudes, lo cual me ayuda a ir adaptando mis métodos y así lograr que el aprendizaje sea mucho más personal y significativo para cada uno de ellos.	
	Docente 7	Gracias a un seguimiento constante, adapto mis estrategias a cada situación con tutorías, grupos pequeños o herramientas digitales. Busco siempre dar una respuesta que se ajuste a las realidades particulares de cada uno de mis alumnos.	

	Docente 8	Con la intención de que mis clases se adapten a lo que cada estudiante necesita, trato de usar diferentes métodos como el trabajo por proyectos o el aprendizaje en equipo. De esta forma, los alumnos participan de manera activa y avanzan a su propio ritmo, colaborando con los demás y aprovechando sus mejores cualidades para superar cualquier reto que encuentren en el camino.	prácticas docentes y alinearlas con los objetivos de la institución.
	Docente 9	Una de mis estrategias principales es personalizar el aprendizaje. Siempre que es posible, busco que los alumnos elijan cómo trabajar un tema, ya sea de forma individual o grupal, y si prefieren usar tecnología o métodos tradicionales. De esta manera logran participar con más ganas al encontrar el camino que mejor les funciona según sus propias necesidades.	
	Docente 10	Procuro que mi trabajo en clase atienda las necesidades de los alumnos creando un ambiente de respeto y libertad. Fomento mucho la participación y el trabajo en equipo, pero sin dejar de lado la individualidad de cada estudiante. También hago evaluaciones frecuentes que no solo miran el rendimiento, sino también la parte emocional y social, lo que me ayuda a intervenir a tiempo si alguien lo requiere.	
¿Cómo califica la comunicación abierta y honesta dentro de la institución?	Docente 1	Siento que la comunicación en la escuela tiene margen de mejora, sobre todo en cuanto a la transparencia. A veces me parece que las decisiones importantes que nos afectan a todos se toman sin consultarnos, y terminamos enterándonos por reuniones o correos cuando ya no hay espacio para opinar. Si la dirección fuera más abierta sobre los procesos de decisión, nos sentiríamos mucho más integrados y valorados dentro de la institución.	Lo que comentan los docentes muestra que sienten que la comunicación en la escuela es abierta solo a medias, pues le falta ser totalmente clara y transparente, aunque algunos valoran el esfuerzo por mantener al personal informado, la gran mayoría coincide en que la información suele ser muy general, llega incompleta o demasiado tarde, lo que impide participar de verdad en las decisiones. Todo esto termina generando una sensación de exclusión e incertidumbre sobre el rumbo que está tomando la institución. Bajo el enfoque de un liderazgo transformador, estos resultados señalan una oportunidad clave para mejorar un auténtico líder tiene la tarea de promover una comunicación sincera y de doble vía que involucre a todo el equipo y les permita ser parte de las decisiones, al explicar el porqué de las acciones y abrir espacios para el diálogo, se fortalece el compromiso de los docentes y la confianza en la institución, logrando un trabajo pedagógico más unido y colaborativo.
	Docente 2	Yo diría que la comunicación es bastante buena en algunos aspectos, pero me gustaría que fuera más honesta, en ocasiones, siento que la información que recibimos es un poco ambigua o incompleta. No es que nos mientan, pero a veces nos dan detalles generales que no nos permiten ver toda la imagen, para mejorar, sería genial que el liderazgo fuera más directo y nos compartiera todos los detalles, incluso los que pueden ser complicados.	
	Docente 3	Aunque la comunicación suele fluir, no siempre se siente del todo honesta o transparente, a veces nos topamos con falta de coordinación o poca información, lo que nos genera mucha incertidumbre, si los mensajes fueran más claros, nos resultaría más sencillo entender y seguir los procesos de la institución.	
	Docente 4	Aunque en las reuniones la comunicación fluye, no siempre hay un espacio real para expresarse con libertad., las decisiones suelen tomarse sin consulta previa, lo que genera sentimientos de exclusión y falta de claridad sobre el rumbo que se está tomando.	
	Docente 5	Siento que, en general, nos comunicamos bien y con transparencia, aunque a veces la información nos llega de forma algo superficial, me gustaría mucho que pudiéramos profundizar un poco más en el contexto detrás de las decisiones que se toman.	

	Docente 6	A veces la comunicación me deja un sabor de boca extraño porque aunque no siento que nos mientan, sí percibo que nos ocultan parte de la realidad al darnos información incompleta o demasiado optimista en momentos difíciles; me gustaría que desde la dirección fueran más francos con los retos que enfrentamos para que, al hablar con total honestidad sobre lo que pasa, todos podamos arrimar el hombro y encontrar soluciones que de verdad funcionen.	
	Docente 7	La comunicación es bastante abierta, pero no siempre completamente honesta. A veces se informa con vaguedad y no entendemos bien lo que está ocurriendo. Mayor transparencia y participación en decisiones mejorarían el compromiso.	
	Docente 8	Siento que la comunicación es bastante buena, pero me gustaría que fuera más directa. A veces, cuando hay decisiones que realmente afectan nuestra labor diaria, nos enteramos a última hora. No me molesta tanto no estar involucrado en todo, pero sí me gustaría saber más sobre el proceso detrás de esas decisiones. Si el liderazgo compartiera con nosotros más detalles sobre lo que está pasando, sentiríamos que realmente formamos parte del proceso.	
	Docente 9	Aunque en general la comunicación es abierta, siento que no siempre es del todo honesta ya que al recibir instrucciones o cambios percibimos ciertas omisiones que, sin llegar a ser mentiras, resultan confusas por ser incompletas, por lo que una mayor claridad en los mensajes nos permitiría estar mucho más tranquilos y mejor informados a todos.	
	Docente 10	Calificaría la comunicación como bastante abierta aunque siento que le falta ese toque de honestidad, pues a menudo percibimos que solo se nos comparte lo que conviene y nos quedamos sin el contexto completo, lo cual dificulta que estemos realmente alineados; si la dirección fuera más transparente sobre los motivos reales de sus decisiones trabajaríamos mucho mejor, ya que la falta de información nos deja con la duda de cómo reaccionar o qué es exactamente lo que se espera de nosotros.	
¿Cómo contribuye el clima de trabajo en equipo a la mejora de su desempeño docente?	Docente 1	Para mí, trabajar en equipo es fundamental, especialmente porque siempre que tenemos la oportunidad de compartir ideas y enfoques con mis colegas, encuentro nuevas maneras de enseñar. A veces las ideas que proponen mis colegas me abren los ojos a perspectivas distintas y eso ayuda a que mis clases mejoren, sobre todo porque el respaldo que nos damos me brinda la seguridad necesaria para aventurarme con estrategias nuevas que, de estar solo, seguramente no me atrevería a intentar.	Se percibe en las respuestas un consenso claro sobre cómo el trabajo en equipo impulsa el desempeño docente, ya que al colaborar e intercambiar estrategias, retroalimentación y apoyo emocional, no solo se enriquecen las prácticas

	Docente 2	El trabajo en equipo es clave para mi desempeño. Lo que me encanta es que, cuando surgen problemas o desafíos, no tengo que enfrentarlos solo. Mis compañeros están ahí para apoyarme y compartir sus experiencias. A veces, alguien tiene una técnica o actividad que realmente funciona bien, y al compartirla, todos nos beneficiamos. Eso hace que mi trabajo sea mucho más eficiente, y sin duda, mi enseñanza mejora.	pedagógicas, sino que también se fortalece la motivación y la seguridad profesional, lo que a su vez genera un ambiente mucho más innovador dentro del aula. Desde la perspectiva de un liderazgo que busca transformar, impulsar el trabajo en equipo se vuelve una pieza clave para que los docentes sigan creciendo profesionalmente, ya que al fomentar la colaboración como una vía para el empoderamiento de todos, se logra construir un entorno basado en la confianza, el aprendizaje constante y la admiración entre colegas. Tener este tipo de ambiente no solamente se traduce en un avance para la labor docente, sino que se transforma la calidad educativa institucional construyendo una cultura de apoyo, corresponsabilidad y mejora continua.
	Docente 3	El trabajo en equipo es clave para mejorar. Compartimos estrategias y nos apoyamos mutuamente. Siempre que tengo dudas o busco nuevas ideas, mis colegas ofrecen aportes valiosos que enriquecen mi práctica pedagógica.	
	Docente 4	El trabajo en equipo impulsa notablemente mi desempeño ya que colaborar permite diseñar lecciones mucho más dinámicas y nos brinda un respaldo emocional fundamental, logrando que al sentirnos organizados y acompañados aumente nuestra motivación y efectividad frente al grupo.	
	Docente 5	Trabajar en equipo me permite crecer gracias al apoyo y los comentarios de mis colegas, lo que me hace sentir con mucha más confianza y motivación al intercambiar ideas y aprender de las experiencias de los demás.	
	Docente 6	Contar con un buen clima de trabajo en equipo me hace sentir que no estoy solo frente a los retos del aula, pues resulta reconfortante saber que puedo acudir a mis compañeros por un consejo y que las ideas que compartimos enriquecen mi labor, generándose una motivación que me inspira a seguir dando lo mejor por mis estudiantes.	
	Docente 7	El trabajo en equipo ha sido clave. Compartir estrategias y diseñar actividades con colegas me ayuda a organizarme mejor y asegurar efectividad. Además, hablar sobre situaciones difíciles en el aula me da herramientas útiles.	
	Docente 8	La colaboración entre colegas me ha ayudado mucho en mi práctica docente. Cuando compartimos experiencias y técnicas que nos funcionan en clase, puedo ver qué cosas podría aplicar yo. También me siento más respaldado cuando las cosas no van bien en el aula, porque el apoyo mutuo me da confianza. Gracias a este ambiente de trabajo, puedo ser más creativo y proponer nuevas ideas que de otra manera no me atrevería a implementar.	
	Docente 9	El clima de trabajo en equipo, más allá de la colaboración académica, también crea un ambiente de apoyo emocional que hace que todos podamos trabajar mejor. Cuando compartimos nuestras experiencias y desafíos, no solo encontramos soluciones prácticas, sino que también nos sentimos menos aislados. Esta conexión con mis colegas me impulsa a mejorar día a día, porque sé que no estoy solo en esto.	

	Docente 10	Definitivamente, el trabajo en equipo mejora mi desempeño como docente. Cuando nos reunimos y compartimos nuestras ideas, siento que el nivel de nuestras clases se eleva, porque cada uno aporta algo único. Además, es valioso el hecho de que, al estar en un equipo, nos apoyamos mutuamente para enfrentar los retos que se presentan. La energía positiva que esto genera me motiva a seguir dando lo mejor de mí en el aula.	
¿Cómo percibe la claridad y la transmisión de la visión institucional en su trabajo diario?	Docente 1	Aunque la visión de la institución me parece clara cuando la leo o la escucho en las reuniones, sinceramente en el día a día no siempre la tengo presente porque a veces nos enfocamos tanto en cumplir con el currículo que terminamos olvidando esa conexión con el propósito general, por lo que creo que nos vendría muy bien contar con espacios de reflexión conjunta para entender mejor cómo aterrizar esa visión en nuestras clases.	Aunque los docentes reconocen que la visión institucional está presente en los documentos, las reuniones y las capacitaciones, muchos coinciden en que no siempre logra aterrizar en la práctica diaria al sentirla más como un ideal abstracto en el que no siempre fueron consultados, si bien existen experiencias valiosas donde ese propósito sí se percibe a través de la innovación, el trabajo en equipo o el trato con los estudiantes, aunque esto ocurra todavía de forma desigual y sin una estructura clara que lo respalde de manera constante.
	Docente 2	Creo que la visión institucional se transmite, sobre todo en los objetivos académicos. Se nota que apuntamos a la excelencia, pero me parece que todavía hay que trabajar más en cómo fomentar valores y habilidades blandas. A veces siento que nos enfocamos mucho en lo académico y dejamos de lado otras cosas igual de importantes.	
	Docente 3	Para mí, la visión cobra sentido cuando trabajamos en equipo, especialmente en proyectos interdisciplinarios. Es ahí cuando siento que todos remamos hacia el mismo objetivo. Es como si, en esos momentos, la visión se volviera algo real y tangible, más que un enunciado colgado en la pared.	
	Docente 4	Aunque incluyo la visión en mis planeaciones, la percibo como una brújula que casi no se consulta, por lo que necesitamos conectarla directamente con nuestras metas docentes para que se convierta en una verdadera guía en nuestra labor diaria.	
	Docente 5	En el nivel inicial la visión se vive desde lo emocional al centrarse en el bienestar y desarrollo integral de los niños, reflejándose directamente en el trato con las familias y percibiéndose más como una realidad compartida que como un simple discurso.	
	Docente 6	Llevo ya bastante tiempo en esta institución y me ha tocado ver de cerca su evolución, notando que si bien antes la visión se sentía como algo muy ajeno, últimamente se percibe un esfuerzo real por aterrizarla en nuestra labor diaria; aun así, creo que el gran reto sigue siendo que todos los docentes logremos apropiarnos de ella para que no se quede solo como una iniciativa del equipo directivo.	
	Docente 7	Nos la mencionan en reuniones o la vemos en los documentos institucionales, pero creo que aún nos falta bajarla a la práctica. Me encantaría ver ejemplos más concretos, que nos digan: "esto que estás haciendo en clase refleja la visión", porque a veces uno no sabe si lo que hace va en la línea o no.	
			Es fundamental que la visión institucional no se quede solo en el papel, sino que sea algo que toda la comunidad educativa viva y respire, especialmente bajo un enfoque de liderazgo transformador que inspire y abra caminos para que los docentes sientan que su labor diaria se fusiona con ese propósito mayor; para lograrlo, es necesario darle vida a ese ideal mediante ejemplos concretos, una retroalimentación constante y múltiples espacios de reflexión donde todos tengan voz y se sumen con entusiasmo a su realización.

	Docente 8	Realmente percibo que la visión institucional cobra vida cuando se nos permite el espacio para innovar, ya que al abrirse la puerta a nuevas metodologías o a la mejora de procesos, uno experimenta la sensación de estar contribuyendo a un propósito mucho mayor; es justo en esa posibilidad de proponer y transformar donde logro conectar con el rumbo de la escuela, sintiéndome una parte activa y valiosa de su evolución constante.	
	Docente 9	Disfruto enormemente trabajar en esta institución porque percibo una armonía constante entre lo que declaramos y la realidad de nuestras acciones, manifestándose esto desde el trato cercano con los alumnos hasta la gestión constructiva de los conflictos, donde siempre prevalece una línea de respeto y formación que proyecta fielmente la visión institucional, lo cual genera un ambiente excepcional que habla por sí solo del compromiso compartido.	
	Docente 10	En las capacitaciones y jornadas sí hablamos de la visión, y eso está bien. Pero creo que debería estar más presente en nuestro entorno diario, como en murales, pizarras, incluso en actividades con los estudiantes. A veces necesitamos pequeños recordatorios visuales para mantener viva esa intención.	
¿Cómo percibe la colaboración entre colegas en la institución?	Docente 1	Valoro profundamente la colaboración que existe entre mis compañeros dentro de la institución, ya que disfruto enormemente que podamos unir esfuerzos tanto al planificar las actividades como al despejar esas dudas que van surgiendo inevitablemente en la cotidianidad. Al momento de intercambiar ideas y vivencias, percibo que la calidad de mi labor se eleva significativamente, puesto que una comunicación fluida nos facilita el apoyo mutuo y transforma nuestro entorno laboral en un espacio mucho más nutritivo; en definitiva, cada vez que surge la oportunidad de colaborar, tengo la firme convicción de que el beneficio es compartido por todos nosotros.	Se le da un valor fundamental a la colaboración entre colegas debido a que potencia el desempeño profesional tanto a nivel individual como grupal, logrando que la mayor parte de los docentes perciba cómo este intercambio genera un entorno mucho más estimulante que sirve de antídoto contra el aislamiento que a veces conlleva nuestra labor; no obstante, se identifican barreras claras como la escasez de tiempo, la falta de momentos asignados formalmente para estos encuentros y la disposición desigual del personal, factores que derivan en que, a pesar de existir una apertura general hacia el trabajo conjunto, este se manifieste todavía de una manera más bien intermitente y sin una estructura que lo organice de forma eficiente.
	Docente 2	A veces, me gustaría que la colaboración fuera más frecuente. Si bien hay ocasiones en que compartimos ideas y recursos, las agendas tan apretadas a veces nos impiden estar tan unidos como deseáramos. En ocasiones, la falta de tiempo o de espacios para sentarnos juntos impide que desarrollemos una verdadera colaboración constante. Creo que sería beneficioso si pudiéramos encontrar más oportunidades para reunirnos y trabajar en equipo.	
	Docente 3	La colaboración es positiva. Compartimos no solo recursos, sino también enfoques y experiencias. El ambiente es abierto y nos permite aprender unos de otros, lo cual favorece el crecimiento profesional y mejora nuestras prácticas.	
	Docente 4	Es positiva, aunque no siempre constante. En algunos proyectos interdisciplinarios es buena, pero en otras áreas hay docentes que prefieren trabajar solos. Aun así, el ambiente general es positivo.	
	Docente 5	Vale un montón porque compartimos materiales y nos apoyamos en los problemas y logros lo que nos ayuda a enseñar mejor y nos motiva mucho ya que ese respaldo entre todos de verdad hace la diferencia.	

	Docente 6	Siento que el apoyo entre nosotros ya es algo firme pero a veces falta que sea más seguido ya que el corre corre y la falta de tiempo nos frenan para sentarnos a intercambiar ideas y aunque lo que compartimos vale oro estoy convencido de que si tuviéramos más espacios los resultados serían todavía mejor.	permitan el intercambio, garantizando siempre que todo el personal participe plenamente en estos procesos. Cuando el liderazgo se encarga de contagiar energía, involucrar a los miembros y reafirmar el valor intrínseco del trabajo en equipo, no solo se ven fortalecidas las prácticas dentro del aula, sino que también se logra cimentar un compromiso institucional mucho más profundo y se eleva significativamente el sentido de pertenencia de cada uno de los colaboradores..
	Docente 7	Trabajar con los colegas es de lo que más me llena porque pasarnos experiencias y materiales nos ayuda a mejorar y hace que enseñar sea más lindo y menos solitario ya que siempre estamos dispuestos a darnos una mano entre todos.	
	Docente 8	Siento que la colaboración aquí tiene sus momentos buenos y malos porque aunque a veces nos juntamos y sale algo productivo también hay compañeros que se cortan solos y eso frena un poco que todos vayamos por el mismo lado pero la verdad es que cuando logramos comunicarnos y trabajar juntos los resultados siempre terminan siendo positivos.	
	Docente 9	Siento que nos falta un poco más de orden al trabajar juntos porque aunque siempre nos apoyamos y compartimos ideas me parece que todo es muy informal y no tan organizado como debería ser por lo que nos serviría mucho tener un espacio formal para colaborar donde todos aportemos recursos y planes de una manera mucho más sistemática y bien pensada.	
	Docente 10	La colaboración entre los colegas en nuestra institución es algo que realmente aprecio. Hay un sentido de apoyo y cooperación que hace que nuestro trabajo sea más enriquecedor. Siempre que necesitamos ayuda o consejos, podemos contar con la experiencia de los demás. Estas interacciones, además de mejorar nuestras clases, nos permiten sentirnos parte de un equipo, lo que genera un ambiente laboral mucho más positivo y estimulante.	
¿Con qué frecuencia se realizan actividades que promuevan la reflexión y el aprendizaje continuo?	Docente 1	Semanal. Cada viernes disfrutamos de una hora de “cátedra compartida” donde analizamos en conjunto las grabaciones de clases de nuestros colegas. En esta sesión evaluamos, realizamos críticas constructivas y proponemos otras posibles soluciones. Así logramos que todos estén con retroalimentación continua.	La atención de los docentes muestra gran variabilidad con respecto a la frecuencia y formalización de las actividades dedicadas a la autorreflexión y al aprendizaje profesional. Algunos mencionan espacios ordenados y regulares como “cátedras compartidas” de carácter semanal o círculos de lectura quincenales que brindan posibilidades importantes de reflexión crítica sobre la práctica. No obstante, otros participantes señalan que estos espacios son más bien esporádicos, informales o prácticamente no existen, y están mucho más ligados a la voluntad individual que a un diseño institucional. La falta de
	Docente 2	Quincenal. Participamos cada dos semanas en un círculo de lectura pedagógica. Se lee un texto o un fragmento, y luego hay una discusión sobre eso. Gracias a esa dinámica me mantengo al día sin ser absorbido por el cúmulo de reuniones.	
	Docente 3	Mensualmente. Se realizan talleres de actualización que resultan provechosos, pero a veces el lapso entre ellos es demasiado largo y lo aprendido se diluye por el ritmo cotidiano.	
	Docente 4	Solo al inicio y al final del año, mediante la planificación anual y la entrega del portafolio docente. Fuera de esas instancias no hay espacios regulares de reflexión colectiva.	

	Docente 5	De manera regular, no tan a menudo, informal. Después de las clases, los profesores comentan entre sí sobre lo que salió bien y mal en la clase. Si bien estas conversaciones no son organizadas, definitivamente estas pláticas parecen ser útiles en cuanto a aprender me refiero.	seguimiento posterior a las jornadas, la ausencia de un cronograma, la priorización de tareas de carácter administrativo o la atención al desarrollo profesional continuo, debilitan la sistematicidad del aprendizaje colaborativo. Desde la perspectiva del liderazgo transformacional, es relevante que los líderes educativos promuevan espacios en los que la reflexión pedagógica forma parte del ADN de la cultura de la organización. Este tipo de liderazgo no solo se limita a promover el aprendizaje permanente, sino que también lo institucionaliza a través de estructuras regulares, significativas y motivadoras. Mediante la creación de espacios de reflexión profesional agendados, inclusivos y con seguimiento, el liderazgo transformacional implementa mejora continua y aumenta el compromiso docente.
	Docente 6	Cuando hay una necesidad particular. Cuando existe una nueva plataforma o un cambio curricular, la institución convoca a un taller específico. Aun cuando son oportunos, me falta una planificación lógica que asegure que haya continuidad.	
	Docente 7	Entre tres y cuatro veces por semestre. Las jornadas pedagógicas son útiles, pero falta seguimiento posterior para evaluar impacto.	
	Docente 8	Ese tipo de situaciones pocas veces. La prioridad está en la cobertura de la programación y reportes, por lo que el trabajo reflexivo queda postocado. Lo poco que tenemos es de forma autodidacta, procuraré dentro de mis horarios libres que tengo disponibles durante los fines de semana.	
	Docente 9	Propongo semanal, pero opcional. Durante el horario extraprogramático, la dirección habilitó un espacio para un club de innovación docente que se realiza los miércoles antes de clases. Casi siempre voy, aunque hay baja asistencia general porque coinciden con carga de trabajo administrativo.	
	Docente 10	El informe anterior no se basa en un cronograma definido, planteamos retroalimentación de los alumnos al cierre de cada unidad. Analizar sus encuestas nos obliga a esforzarnos por encontrar nuevas formas y mejorar nuestras estrategias, pero eso depende de la motivación de cada docente.	
¿Considera que el liderazgo institucional promueve valores éticos y humanísticos en el entorno educativo?	Docente 1	Siento que el liderazgo aquí promueve mucho los valores y el lado humano sobre todo a través del ejemplo ya que la directora siempre es muy empática en el trato diario y eso ha creado un ambiente de respeto y colaboración entre nosotros los profes y también con los alumnos. Igualmente se promueve activamente el respeto por la diversidad y la inclusión como fundamentales para las relaciones escolares positivas.	Se nota que lo que dicen los profes muestra una visión bastante positiva sobre cómo el liderazgo de la institución impulsa los valores éticos y el lado humano aunque sí aparecen algunos puntos críticos pero lo que más resalta es el ejemplo que dan los líderes al ser empáticos y mostrar respeto y apertura mientras ayudan a que el ambiente de convivencia sea digno e inclusivo para todos. Además, se mencionan campañas de solidaridad o una gestión de la disciplina más integral.

	Docente 2	Claro que se hace de forma seguida porque siempre se arman proyectos y campañas que refuerzan valores como la solidaridad la tolerancia y la justicia además en las reuniones de la institución los líderes se ponen en una postura más humana sobre la parte pedagógica y nos recuerdan que no solo estamos para dar formación académica sino también para formar en valores.	No obstante, muchos educadores señalan que, aunque los valores existen, su promoción tiende a ser implícita o desorganizada. Hay una ausencia de espacios formales como diálogos, talleres o estrategias curriculares que avancen de manera intencionada y continúa estos principios. Además, algunos encuestados indican una cierta inconsistencia entre el discurso y la acción, especialmente cuando las decisiones se toman de manera unilateral o mediante impuestos obligatorios externamente, socavando los intentos genuinos de un clima educativo ético. Desde la perspectiva del liderazgo transformacional, este aspecto es particularmente crítico: un líder transformacional no solo encarna valores éticos, sino que también los ejemplifica al incorporar tales valores en la visión y el marco institucional y los convierte en principios orientadores para la toma de decisiones, mientras crea avenidas participativas para fortalecer una cultura institucional verdaderamente ética y humanista.
	Docente 3	Claro que se nota la buena voluntad y el compromiso con la ética pero todavía queda espacio para mejorar ya que hacen falta acciones mucho más seguidas como talleres sobre la ética de los profes o sobre ciudadanía para que todo sea más constante y no se quede solo en la intención.	
	Docente 4	Sí, pero de manera implícita. Los líderes muestran conducta ética, lo cual es positivo, aunque faltan espacios institucionales de reflexión o integración curricular de estos valores.	
	Docente 5	Como lo veo, sí. La alta dirección ha mostrado preocupación con respecto a temas tan humanos como el acoso, la discriminación, e inclusivas las situaciones familiares que tiene el alumno. El trato humano no es solo para enseñar, es para poner en práctica, algo que aporta coherencia al mensaje institucional que se da.	
	Docente 6	En parte. Ciertamente se tienen en cuenta ciertos principios éticos dentro de los lineamientos institucionales, muchas veces las decisiones se toman de forma piramidal. Esto puede impactar la visión de liderazgo ético, ya que no existe el piso de comunicación deseable, que debería ser horizontal y participativo.	
	Docente 7	Sí. Se nota especialmente en la gestión disciplinaria, que prioriza la comprensión sobre la sanción. Esto ayuda a mantener un clima de respeto.	
	Docente 8	Consideremos que sí se promueven, pero serían importantes austeros a través de la creación de espacios de conversación entre los docentes y directivos. A veces los valores se dan por sentados, pero ¿no se habla lo suficiente sobre ellos para fortalecer la cultura institucional?	
	Docente 9	Sí, el liderazgo está alineado y comprometido con principios éticos, se promueve el diálogo, la confianza y la responsabilidad en todos los niveles, esto crea un clima institucional favorable donde los valores no solo se enuncian, sino que también se practican en las interacciones diarias.	

	Docente 10	Siento que se cumple solo en parte porque, aunque hay buenas intenciones y un discurso claro sobre los valores a veces las decisiones de administración parecen responder más a normas de afuera que a una reflexión ética propia por lo que sería ideal encontrar un equilibrio más humano entre lo normativo y lo pedagógico.	
¿Considera que las capacitaciones ofrecidas son útiles para su desarrollo profesional y liderazgo?	Docente 1	Siento que las capacitaciones ayudan bastante pero a veces me queda la sensación de que no siempre tocan los temas que de verdad necesitamos en el aula porque aunque he aprendido nuevas estrategias y enfoques algunas no se adaptan tan bien a lo que vivo en mis clases o a los problemas específicos que tengo con los alumnos así que sería genial que estos espacios se alinearan más con el día a día que enfrentamos como docentes.	Se nota que los profes sienten que las formaciones actuales sirven para crecer profesionalmente y mejorar el liderazgo en el aula y las formas modernas de enseñar, pero la sensación general es que estas capacitaciones son demasiado teóricas y no aterrizan lo suficiente, lo que termina frenando que de verdad se puedan aplicar en el día a día pedagógico. Por eso, los docentes insisten en que hace falta una capacitación que se adapte mejor a la realidad de lo que pasa en clase, con ejemplos y enfoques prácticos que tengan en cuenta lo diferentes que son los alumnos y la carga de trabajo que ya tenemos. Además, los encuestados recalcaron que eso de enfocarse solo en el liderazgo "transformacional" se queda muy en la superficie, por lo que piden una capacitación más a fondo en temas como la toma de decisiones estratégicas, el liderazgo de la institución, el trabajo en equipo y cómo resolver conflictos. También sale a relucir que es clave cuidar el bienestar emocional del docente y que esto sea una parte fundamental de la formación. Todo esto nos dice que, para que el liderazgo pedagógico mejore de verdad con un modelo transformacional, es básico diseñar estrategias de formación que sean más prácticas y que fortalezcan las habilidades de liderazgo reales, tanto en los profes como en los directivos.
	Docente 2	Siento que las capacitaciones en general están bien, pero la verdad es que me parecen un poco teóricas porque a veces aprendo cosas que suenan lindo en el papel, pero cuando llego al aula me cuesta aplicarlas de una vez. Por eso, estaría bueno que en los próximos talleres nos den más ejemplos prácticos de cómo bajar esas ideas a la realidad de la clase, porque eso es lo que realmente marcaría la diferencia para nosotros.	
	Docente 3	Siento que han sido informativas, pero se quedan mucho en lo teórico, por lo que preferiría capacitaciones que sean más prácticas, con casos reales o dinámicas que nos dejen aplicar lo que aprendemos de una vez en el aula.	
	Docente 4	Las capacitaciones han sido útiles, especialmente en liderazgo y manejo del aula. Pero algunas no están tan alineadas con nuestras necesidades reales como docentes. Aun así, me han aportado en lo personal.	
	Docente 5	Son útiles, especialmente para manejo del aula y técnicas innovadoras. Sin embargo, el enfoque en liderazgo es superficial. Sería valioso incluir formación en liderazgo institucional y trabajo en equipo.	
	Docente 6	La verdad, las capacitaciones han sido útiles, pero siento que algunas veces son demasiado generales. Si bien algunos temas son interesantes y los aplico en mi clase, a veces me gustaría que nos dieran más herramientas específicas para los diferentes tipos de estudiantes con los que trabajamos. A veces me siento como si las capacitaciones fueran más orientadas a una enseñanza estándar, cuando nuestra realidad es tan diversa.	

	Docente 7	Siento que las capacitaciones tienen un potencial enorme, sobre todo en lo que tiene que ver con nuevas metodologías y tecnología, pero lo que aprendemos no siempre encaja con la realidad. Algunos de esos enfoques necesitan demasiado tiempo de preparación y con la carga de trabajo que tenemos se vuelve muy difícil, aunque de todas formas trato de aplicar lo que puedo y eso me ha servido.	
	Docente 8	Siento que las capacitaciones sobre liderazgo y manejo de aula han sido bastante útiles, porque las técnicas que aprendí me han ayudado a gestionar mejor la clase y a que el ambiente sea más colaborativo. Sin embargo, a veces me parece que se olvidan de la parte más personal, como es nuestro bienestar emocional como docentes, así que sería bueno que también se tocara ese tema, porque la verdad no siempre es fácil lidiar con todo lo que implica nuestra labor.	
	Docente 9	Las capacitaciones han sido bastante útiles para mejorar mis técnicas pedagógicas y sobre todo en la parte de innovación. Aprendí nuevas formas de evaluar y de involucrar más a los estudiantes. Sin embargo, cuando se trata de liderazgo, siento que nos dan solo una visión superficial. Me gustaría que se profundizara más en cómo liderar desde un rol docente, cómo tomar decisiones estratégicas o cómo resolver conflictos en equipo. Creo que eso nos haría más completos como profesionales.	
	Docente 10	He encontrado que las capacitaciones son útiles en algunos aspectos, como la mejora en las metodologías y el uso de nuevas tecnologías. Sin embargo, siento que falta algo de personalización en las capacitaciones. Las temáticas son interesantes, pero a veces no son aplicables a todas las áreas o etapas de enseñanza. A mí me gustaría que se ofrecieran opciones de capacitación más específicas, según el contexto de cada docente, porque no todos tenemos las mismas necesidades.	
¿Cuenta con el apoyo de un mentor o coordinador para mejorar sus habilidades y competencias?	Docente 1	La verdad es que no tengo un mentor asignado de forma formal, pero tengo la suerte de contar con el apoyo de algunos compañeros que llevan más tiempo que yo. También la coordinadora de mi área es bastante accesible y siempre me da buenos consejos cuando se lo pido. A pesar de eso, siento que faltaría algo más estructurado, algo que sea más personalizado y constante para ayudarnos a todos de una manera más profunda, especialmente cuando estamos frente a retos grandes en el aula.	Siento que entre los profes compartimos la idea de que, aunque no tengamos un sistema de mentoría formal y bien estructurado, siempre recibimos un apoyo valioso de los coordinadores y de los colegas con más experiencia. Este apoyo informal nos sirve mucho para resolver dudas puntuales y recibir orientación, pero

	Docente 2	No tengo un mentor específico, pero la coordinadora del departamento siempre está dispuesta a darnos apoyo. Aunque ella está siempre disponible, siento que a veces el apoyo es un poco limitado. A veces necesito algo más frecuente o más personalizado, ya que cuando tengo problemas complejos en mi clase, no siempre hay tiempo para abordar todas mis inquietudes en una sola reunión. Tener un mentor más cercano, que me guiara paso a paso, sería algo que me gustaría mucho.	se siente limitado y esporádico. Por eso, la mayoría de los maestros expresamos la necesidad de contar con un acompañamiento más constante, personalizado y profundo, lo que nos pone el reto de diseñar una instrucción que de verdad fomente nuestro desarrollo profesional a largo plazo. Se hace énfasis en que tener un modelo de mentoría más organizado y sistemático sería clave para mejorar nuestras competencias como profes y el liderazgo transformacional, incluyendo no solo lo académico, sino también el bienestar emocional. Algunos compañeros que han tenido la suerte de contar con un mentor formal valoran muchísimo esa guía tan positiva, lo que refuerza la idea de que este apoyo debería llegar a todos en la institución para que el liderazgo pedagógico y el desarrollo profesional mejoren de forma integral.
	Docente 3	No tengo un mentor formal, pero los coordinadores están disponibles. Sin embargo, el apoyo no siempre es constante ni adaptado a las necesidades individuales. Un sistema de mentoría más personalizado y continuo sería beneficioso.	
	Docente 4	Siento que en el pasado sí tuve mentoría, pero ahora me hace falta un apoyo más constante, porque aunque recibo sugerencias de vez en cuando, me gustaría contar con una orientación más regular que también tome en cuenta mi crecimiento personal y profesional.	
	Docente 5	Siento que sí tengo apoyo del coordinador en la parte académica y pedagógica, pero hace falta un enfoque más integral que también tome en cuenta nuestro bienestar emocional como docentes.	
	Docente 6	Siento que no tengo un mentor de manera formal, aunque puedo acudir a la coordinadora y a mis compañeros con más experiencia, quienes siempre están dispuestos a ayudarme y se los agradezco mucho. Sin embargo, a veces siento que ese apoyo es demasiado puntual y no tan profundo como realmente lo necesito, por lo que si tuviéramos un sistema de mentoría más organizado y estructurado, sería mucho más fácil recibir la ayuda específica para crecer profesionalmente.	
	Docente 7	Siento que no tengo un mentor actualmente, aunque los coordinadores son accesibles y me ayudan cuando tengo dudas. Sin embargo, creo que el apoyo podría ser más frecuente y centrado en aspectos concretos, por lo que tener un mentor que nos guíe en situaciones complejas sería realmente valioso.	
	Docente 8	Siento que sí tengo un mentor asignado y la verdad es que ha sido muy útil para mi desarrollo, porque se toma el tiempo necesario para darme retroalimentación constructiva y guiarme en nuevas formas de enseñar. Me siento afortunada, porque esto ha sido esencial para mi crecimiento, sin embargo, me he dado cuenta de que no todos mis compañeros tienen la misma suerte, y creo que sería ideal que todos los docentes pudieran contar con este tipo de apoyo para avanzar en su carrera.	

	Docente 9	Aunque no tengo un mentor formal, la coordinadora de mi área siempre me ha brindado ayuda cuando la he necesitado. La comunicación con ella es abierta y siempre está dispuesta a darme sugerencias sobre cómo mejorar mi práctica. A pesar de que el apoyo es valioso, me gustaría que fuera más estructurado y constante, especialmente en áreas donde siento que podría mejorar más, como en la gestión de mi aula o en la forma de motivar a los estudiantes.	
	Docente 10	Siento que no tengo un mentor específico, pero tanto los coordinadores como mis compañeros con más experiencia siempre están dispuestos a apoyarme cuando lo necesito. Aunque ese apoyo es adecuado, a veces siento que me falta alguien que me guíe de manera más personalizada, por lo que me gustaría tener un mentor que me acompañara más de cerca, no solo para responder dudas puntuales, sino para darme un seguimiento más detallado en mi crecimiento profesional.	
¿De qué manera siente que el liderazgo institucional conecta con usted a nivel emocional?	Docente 1	para ser honesta, hay momentos en los que sí existe esa conexión emocional, especialmente cuando los directivos nos escuchan y valoran nuestras propuestas, pero también hay ocasiones en que las decisiones parecen frías o distantes, y eso me desconecta un poco.	Los docentes afirman que la relación emocional con el liderazgo institucional se refuerza cuando existe un trato cercano, humano y respetuoso que se fundamenta en la confianza. La valoración sincera de su labor profesional y acciones que son simples pero muy significativas, como escuchar sus propuestas, preocuparse por su bienestar personal o reconocer su esfuerzo, fomentan un sentido de pertenencia y motivación. Este tipo de liderazgo, que predica con el ejemplo y busca involucrar a los docentes en la toma de decisiones, permite establecer vínculos emocionales auténticos que favorecen el compromiso profesional. Sin embargo, también se observan aspectos que provocan desconexión, como decisiones que se perciben frías y distantes, una falta de coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, y una ausencia de cercanía en la comunicación cotidiana. Los docentes resaltan la
	Docente 2	Yo me siento motivado cuando noto que hay confianza en nuestro trabajo. Cuando el liderazgo no es controlador sino inspirador, uno se siente más comprometido. Eso genera un vínculo emocional fuerte, porque uno siente que lo ven como un profesional y no solo como alguien que ejecuta tareas.	
	Docente 3	Hubo una ocasión en la que estuve pasando por un momento difícil de salud, y los directivos se acercaron, preguntaron por mí, incluso me mandaron un mensajito. Esas cosas tan sencillas, pero tan humanas, me conectan. Te hacen sentir que no eres solo una pieza más en el sistema.	
	Docente 4	Me conecto cuando hay coherencia entre lo que se dice y se hace. Si hay respeto genuino y trato cálido, me siento acompañado. La desconexión ocurre cuando hay incoherencia entre discurso y comportamiento.	
	Docente 5	Siento un liderazgo cercano. Las coordinadoras se preocupan por nosotras y preguntan cómo vamos. Ese apoyo emocional me hace sentir cuidada y animada.	

	Docente 6	Mira, llevo ya mis años aquí y he visto distintos estilos. Ahora hay un liderazgo más abierto, más humano, y eso hace que uno se sienta más cómodo. Cuando te tratan con respeto y te reconocen lo que haces bien, uno se entrega más, trabaja con más ganas.	importancia de fortalecer los espacios informales y las conversaciones que carecen de un componente más humano y frecuente, pues esto podría profundizar la relación emocional con los directivos y promover el desarrollo de un liderazgo transformacional más efectivo y sensible a las necesidades individuales.
	Docente 7	Yo me emociono cuando proponen algo y nos piden ideas, y más aún cuando te das cuenta de que sí te escucharon. Me ha pasado que algo que yo sugerí se aplicó y mejoraron la idea. Eso te da un sentido de pertenencia tremendo, uno se siente tomado en cuenta de verdad.	
	Docente 8	Para mí, el liderazgo que inspira es el que realmente conecta. No necesito que me den órdenes, sino que me muestren con el ejemplo. Y en esta institución, al menos últimamente, sí he sentido eso. Veo líderes comprometidos, y eso me motiva a comprometerme también.	
	Docente 9	Es curioso, pero a veces un 'buenos días' con una sonrisa, o que se acerquen a decirte que hiciste un buen trabajo con tus estudiantes, vale más que cualquier gran discurso. Esos pequeños detalles me hacen sentir que importo, que mi trabajo no pasa desapercibido.	
	Docente 10	Yo creo que hay buenas intenciones desde el liderazgo, pero siento que nos hace falta más cercanía. Más conversaciones informales, más preguntas de '¿cómo estás?', no solo '¿ya entregaste?'. La conexión está, pero podría fortalecerse si hubiera más espacios para compartir, aunque sea un café.	
¿Implementa estrategias innovadoras en su enseñanza diaria?	Docente 1	Sí, me esfuerzo por incorporar tecnologías educativas en mis clases. Utilizo plataformas virtuales y recursos multimedia para hacer las lecciones más interactivas y accesibles. Además, intento integrar herramientas como aplicaciones educativas o juegos en línea que ayudan a mantener a los estudiantes motivados y comprometidos con el aprendizaje.	Coinciden todos los docentes que han sido entrevistados que ponen en práctica distintas estrategias dentro de su día a día, con especial énfasis en el empleo de tecnologías educativas, metodologías activas y enfoques que promueven la autonomía del alumnado y su participación. Herramientas como las plataformas virtuales, aplicaciones interactivas, pizarras digitales y tecnologías emergentes, como la realidad aumentada, se combinan con metodologías tales como el aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida, el aprendizaje cooperativo, y los debates. Todas estas estrategias están orientadas a hacer que el proceso de aprendizaje sea más dinámico y práctico, relevante y por ende, motivado y
	Docente 2	Siempre intento que mis clases sean dinámicas y variadas. Utilizo métodos como el aprendizaje basado en proyectos, donde los estudiantes pueden aplicar lo que aprenden a situaciones reales, y también pongo en práctica la gamificación, que hace que los alumnos disfruten mientras aprenden. Estas estrategias logran que los contenidos sean mucho más atractivos y realmente aplicables a la vida diaria.	
	Docente 3	Sí, uso estrategias como el aula invertida para fomentar la autonomía y profundizar en los temas con base en las dudas de los estudiantes.	
	Docente 4	Sí, utilizo el aprendizaje cooperativo, el análisis de casos reales y estrategias que fomentan el pensamiento crítico y la aplicación práctica del conocimiento.	

	Docente 5	Sí, en mi aula suelo innovar utilizando la tecnología, como pizarra digital interactiva, videos educativos, y aplicaciones que facilitan la colaboración entre estudiantes, tanto en clase como fuera de ella. También trato de incluir recursos que hagan que los estudiantes se involucren más activamente, como encuestas interactivas o actividades prácticas donde pueden experimentar directamente lo aprendido.	comprometan a los estudiantes. Cabe destacar que valoran el enfoque que se centra en la enseñanza de habilidades críticas y creativas, así como la resolución de problemas en el entorno habitual, lo que da soporte a la gestión pedagógica innovadora dentro de la institución. La riqueza de técnicas mostradas manifiesta la intención permanente de modernizar la enseñanza, responder a las demandas de la actualidad y hacer uso de los recursos tecnológicos en beneficio de los procesos de aprendizaje. Este contexto demuestra un gran potencial para transformar la gestión pedagógica con un liderazgo transformador que incentiva y respalde estas prácticas innovadoras.
	Docente 6	Sí, me gusta experimentar con nuevas metodologías que involucren más a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Uso técnicas de aprendizaje basado en el diseño, donde los estudiantes investigan y diseñan soluciones a problemas que ellos mismos plantean. Este enfoque les permite aprender de manera más autónoma y desarrollar habilidades de resolución de problemas de forma creativa.	
	Docente 7	Utilizo tecnologías como realidad aumentada o realidad virtual, además de metodologías como debates, simulaciones y proyectos colaborativos para fomentar la creatividad de mis estudiantes.	
	Docente 8	Sí, Utilizo estrategias innovadoras como el uso de herramientas digitales que facilitan el aprendizaje tanto en línea como presencial, y también implemento métodos de enseñanza activos como los debates y la investigación colaborativa. Esta combinación de estrategias permite que los estudiantes se sientan mucho más involucrados y los motiva a pensar de manera crítica sobre el contenido que están aprendiendo.	
	Docente 9	Sí, Siempre trato de buscar nuevas formas de involucrar a los estudiantes en su aprendizaje. Una de las estrategias que implemento es el aprendizaje basado en proyectos, donde ellos tienen que investigar y presentar sus propias soluciones a problemas reales. También les animo a usar diversas herramientas digitales y de diseño, lo cual les permite aprender de una manera mucho más práctica y con mayor autonomía.	
	Docente 10	Busco integrar estrategias innovadoras todos los días. Por ejemplo, implemento el aprendizaje invertido, donde los estudiantes pueden explorar los temas antes de clase para luego trabajar en actividades colaborativas o discusiones que les ayuden a aplicar lo aprendido. También utilizo plataformas interactivas que permiten a los estudiantes colaborar entre ellos y tener acceso a materiales adicionales en cualquier momento.	

¿Percibe que existe una visión estratégica que guía las acciones pedagógicas de la institución?	Docente 1	En mi opinión, sí existe una visión estratégica en la institución, aunque no siempre resulta del todo clara, a veces las acciones pedagógicas parecen estar alineadas con esa visión, pero hay momentos en los que me siento un poco perdido porque no siempre sé cómo aplicar esos principios en mi práctica diaria, creo que sería muy útil que hubiera más reuniones o espacios donde se pudiera aclarar cómo todos podemos contribuir a esa visión y cómo ponerla en práctica de manera más concreta.	Los docentes sostienen que hay una visión estratégica que guía las acciones pedagógicas de la institución, sobre todo en innovación, educación integral e inclusión. Sin embargo, dicha visión muchas veces se percibe como general o teórica, cuidado de traducción práctica suficiente que permita su implementación cotidiana en el aula. La mayoría coincide en que aunque los propósitos institucionales son positivos y bien intencionados, hay necesidad de más comunicación constante en torno a cómo se puede incorporar esa visión en el trabajo cotidiano. También hay una percepción generalizada de que la falta de recursos, falta de apoyo concreto, y falta de coordinación entre áreas limitan la capacidad de poner en práctica la visión estratégica, esto provoca una sensación de disonancia entre lo que se pretende desde lo institucional y lo que enfrentan en la cotidianidad los docentes, quienes solicitan más acompañamiento, planificación en líneas estructuradas y espacios para definir cómo pueden participar en esos marcos. Para mejorar la pedagogía institucional y el liderazgo transformacional, se debe atender la distancia que existe entre la visión estratégica y la práctica educativa real.
	Docente 2	Percibo que hay una visión que guía las acciones pedagógicas, pero siento que a veces falta más claridad en la comunicación, los objetivos generales de la institución son bastante claros, pero cuando intento aplicarlos en el aula, no siempre encuentro una manera directa de hacerlo. Si bien la visión es adecuada, siento que deberíamos tener más recursos y apoyo para poder implementarla de manera efectiva.	
	Docente 3	La visión estratégica de la institución está presente aunque a veces se siente más como una idea general que como una verdadera hoja de ruta, ya que a pesar de que existen enfoques definidos todavía nos cuesta aterrizar esa visión en estrategias que sean realmente prácticas para aplicar dentro del aula de clase.	
	Docente 4	La visión institucional está presente y tiene un enfoque positivo hacia la educación integral, aunque a veces su puesta en marcha se siente algo desordenada y falta de una coordinación real entre las distintas áreas, lo cual termina generando cierta confusión al momento de querer aplicarla de forma concreta en el día a día.	
	Docente 5	Desde mi experiencia, la visión estratégica de la institución está bien definida pero a veces siento que las acciones pedagógicas no siguen esa línea de manera clara, ya que aunque la teoría es buena en la práctica me gustaría que los docentes tuviéramos un apoyo más directo para aterrizarla, sobre todo porque la falta de recursos disponibles termina dificultando la implementación real de esa visión dentro del aula.	
	Docente 6	Creo que sí existe una visión estratégica aunque a veces no resulta tan fácil percibirla en la práctica diaria, ya que hay momentos en los que siento que las decisiones pedagógicas están más guiadas por la urgencia del día a día que por una visión a largo plazo, por lo que la comunicación de dicha visión es algo que podría mejorarse al no ser siempre evidente cómo aplicarla en las situaciones cotidianas dentro del aula.	
	Docente 7	Sí, existe una visión clara enfocada en la innovación y la adaptabilidad aunque no siempre contamos con los recursos ni el tiempo necesarios para aplicarla de forma efectiva, por lo que a pesar de que los principios están bien definidos su ejecución real en el aula termina viéndose bastante limitada.	

	Docente 8	Definitivamente existe una visión estratégica que orienta nuestra labor pedagógica, aunque desde mi punto de vista hace falta una mayor coherencia entre las expectativas institucionales y lo que realmente logramos aplicar en la práctica, ya que a pesar de que los objetivos a largo plazo son sólidos no siempre se percibe una alineación total entre todos los docentes ni una claridad absoluta sobre cómo aterrizar esas directrices en el día a día.	
	Docente 9	La visión estratégica está presente y se enfoca bastante en la innovación junto al uso de nuevas tecnologías, lo cual me parece muy positivo, aunque noto que existe cierta desconexión entre las expectativas institucionales y los recursos reales con los que contamos para llevarlas a cabo, ya que a veces siento que la visión resulta demasiado ambiciosa para nuestros medios actuales y eso impide que logremos implementarla tal como se ha planeado.	
	Docente 10	Siento que sí existe una visión estratégica clara, sobre todo en lo que respecta a la educación inclusiva, aunque me gustaría que se nos brindara una orientación mucho más específica sobre cómo aterrizarla, ya que si bien la visión es buena a veces me topo con situaciones donde no tengo del todo claro qué pasos seguir para que sea efectiva, por lo cual creo que una estructura más definida en los planes de acción nos ayudaría a ser más coherentes con ese enfoque institucional.	
¿Percibe que la comunicación entre las autoridades, docentes y estudiantes es efectiva?	Docente 1	En la mayoría de los casos la comunicación fluye bastante bien ya que las autoridades suelen mantenernos al tanto de todo y muestran buena disposición para escucharnos cuando surgen inquietudes, por lo que aunque a veces se escapan algunos detalles menores, realmente se nota que hay un esfuerzo constante por mantener el diálogo abierto con nosotros.	En general existe una percepción positiva entre los docentes sobre cómo fluye la comunicación con las autoridades y los estudiantes, ya que al haberse abordado diversas áreas de mejora el sistema ahora funciona de manera más colaborativa, lo que termina fortaleciendo el sentido de pertenencia y la participación de todos. Se valora mucho la accesibilidad de los niveles directivos y los esfuerzos que hacen por mantenernos actualizados, sumado a esa disposición para escuchar nuestras inquietudes y darnos retroalimentación, lo cual fortalece el liderazgo pedagógico y ayuda a mantener un clima escolar muy favorable.
	Docente 2	Pues, en general sí, aunque hay momentos en que la información llega un poco tarde o con confusión. Se hacen los comunicados, pero no siempre son claros o detallados. Creo que aún se puede mejorar en la forma en que se entregan ciertos mensajes importantes.	
	Docente 3	Sí. Me siento escuchado por los directivos, y los estudiantes también tienen confianza para acercarse. Esto genera un ambiente colaborativo positivo.	
	Docente 4	La efectividad varía bastante según el contexto ya que funciona bien cuando hay una planificación anticipada, pero en situaciones repentinas la falta de organización termina afectando la comunicación institucional.	

	Docente 5	La verdad es que noto un cambio positivo porque antes era mucho más difícil entender qué decisiones se tomaban y por qué, pero ahora se nos toma más en cuenta y se explican mejor los procesos, además de que con los estudiantes también intentamos mantener siempre ese canal abierto para que puedan expresarse sin ningún miedo.	Sin embargo, algunos todavía perciben que hace falta mejorar la puntualidad, la claridad y la coordinación de los mensajes, ya que como mencionaron varios compañeros la información a veces llega de forma confusa, tardía o mal estructurada, lo que termina provocando interpretaciones muy variadas entre los miembros de la facultad y eso puede afectar la cohesión del equipo. Además, se comenta que tanto los estudiantes como nosotros necesitamos contar con espacios y estrategias más definidas para mejorar la articulación y el intercambio de ideas, de modo que la comunicación en todos los niveles de la institución sea realmente efectiva y fluida.
	Docente 6	Yo diría que la situación ha mejorado bastante porque antes sentíamos una distancia mucho mayor con los directivos, pero ahora se promueve más el diálogo y la participación constante, además de que las reuniones son más frecuentes y se nos brinda un espacio real para opinar, lo cual genera mucha más confianza y un verdadero sentido de pertenencia.	
	Docente 7	Hay buena intención, pero fallan los canales. Por ejemplo, algunos estudiantes no revisan los mensajes. También entre docentes falta coordinación más efectiva.	
	Docente 8	En mi caso sí, cuando he tenido que acercarme a los directivos, siempre han sido accesibles. También entre colegas nos apoyamos bastante, y eso influye en cómo transmitimos la información a los estudiantes. Creo que esa cercanía es clave para que todo funcione mejor.	
	Docente 9	La comunicación existe, pero no siempre es tan efectiva como debería. Hay docentes que se sienten más escuchados que otros, y eso crea ciertas diferencias. Con los estudiantes trato de mantener un vínculo cercano, pero también noto que algunos no saben bien cómo expresarse. Falta trabajar esa parte.	
	Docente 10	Sí, en general puedo decir que hay un buen canal de comunicación. Se promueve el respeto y la escucha activa. Aunque no todo es perfecto, se nota que hay voluntad de mejorar y eso es valioso. La retroalimentación constante sería un paso importante para seguir avanzando.	
¿Qué apoyo institucional recibe para implementar tecnologías en el aula?	Docente 1	La institución nos facilita el acceso a internet y a equipos como proyectores o computadoras portátiles lo cual representa una gran ayuda, además de que ocasionalmente se organizan capacitaciones para aprender a usar diversas plataformas educativas, aunque a veces sentimos que hace falta un seguimiento mucho más constante o contar con un soporte técnico inmediato.	Los docentes reconocemos que la institución nos ha brindado un apoyo básico y gradual para implementar tecnologías en el aula, centrándose principalmente en la infraestructura como el acceso a internet y equipos como proyectores, computadoras o pizarras digitales, además de que valoramos mucho las capacitaciones y talleres ofrecidos junto al respaldo motivacional del equipo directivo, la cooperación con otras instituciones y las alianzas estratégicas para fortalecer nuestra formación
	Docente 2	Contamos con un respaldo que se nota sobre todo en la infraestructura base y el acceso a laboratorios equipados, sumado a que ya disponemos de cuentas oficiales en plataformas de aprendizaje, aunque la realidad es que muchas veces nos toca investigar y buscar recursos digitales por nuestra propia cuenta debido a que el acompañamiento pedagógico en este sentido todavía se siente un poco escaso.	

	Docente 3	La institución ofrece talleres y soporte técnico, lo cual ha sido útil. No obstante, sería ideal contar con más recursos y tiempo para aplicar mejor esas herramientas.	tecnológica, lo cual ha resultado fundamental para integrar con éxito los recursos digitales en nuestros procesos de enseñanza. No obstante también existen brechas importantes como la falta de seguimiento y de un apoyo técnico inmediato, sumado a que el acceso y la capacitación no siempre son iguales para todos los instructores, ya que los recursos tecnológicos disponibles suelen ser insuficientes o no están al alcance de todos y eso termina dificultando que se usen de forma frecuente y efectiva. Además se señala que el acompañamiento pedagógico en el uso de estas herramientas debería ser mucho más integral y proactivo para garantizar que realmente funcionen en el aula, de modo que el éxito de la clase no dependa únicamente de la iniciativa individual de cada docente.
	Docente 4	Se ofrecen capacitaciones y acceso a algunas herramientas digitales. Sin embargo, la disponibilidad de equipos es limitada y condiciona la planificación.	
	Docente 5	Contamos con el respaldo del equipo directivo, que motiva constantemente el uso de nuevas tecnologías. Incluso han establecido alianzas con instituciones externas para capacitar a los docentes. Aunque el esfuerzo es notable, aún enfrentamos limitaciones técnicas y presupuestarias para una integración tecnológica más amplia.	
	Docente 6	E el centro ha invertido bastante en mejorar la conexión dentro de las aulas y nos ha facilitado el uso de plataformas digitales para el seguimiento y la evaluación del aprendizaje, sumado a que se han brindado espacios de capacitación para que nos familiaricemos con estas tecnologías, pero el inconveniente principal es que no todos los docentes contamos con el mismo nivel de formación o de acceso y eso genera una brecha evidente al momento de aplicarlas en el día a día.	
	Docente 7	He contado con una capacitación básica y acceso a ciertos espacios tecnológicos aunque la realidad es que los recursos no dan abasto para todo el cuerpo docente y esa falta de disponibilidad termina restringiendo que podamos usarlos de manera más frecuente en nuestras lecciones.	
	Docente 8	Se nota que hay un interés institucional por reforzar la parte tecnológica promoviendo el uso de recursos digitales y dándonos acceso a licencias de software educativo, aunque al final del día casi siempre nos toca a nosotros mismos poner de nuestra parte y tomar la iniciativa para que todas esas herramientas se traduzcan en algo realmente útil y efectivo dentro del aula.	
	Docente 9	Sí, tenemos acceso a un aula de informática y se nos han brindado algunas capacitaciones. También se promueve la utilización de plataformas como Moodle y herramientas de videoconferencia. Pero todavía hay margen de mejora en cuanto al soporte técnico y la actualización de los equipos disponibles.	
	Docente 10	El respaldo que recibimos se ha dado de forma progresiva pero sin pausa pues la institución se ha centrado en dotarnos de tecnología como las pizarras digitales y diversas herramientas para colaborar en línea, lo cual se suma a que nos animan a integrar todo esto en nuestras planeaciones aunque lo cierto es que todavía hace falta reforzar ese acompañamiento real dentro del salón justo al momento de ponerlas en marcha.	

¿Qué tan empoderado/a se siente para tomar decisiones relacionadas con su práctica docente?	Docente 1	En general, siento que tengo bastante libertad para tomar decisiones dentro de mi aula, lo cual me gusta mucho porque puedo adaptar mis métodos de enseñanza a las necesidades de mis estudiantes. No obstante, cuando se trata de decisiones más grandes, como cambios en el currículo o en los recursos que utilizamos, no tengo tanta influencia. A veces me siento un poco frustrada, porque mis sugerencias no siempre son tomadas en cuenta, aunque trato de hacer lo mejor que puedo dentro de lo que me dejan controlar.	Los educadores indican que se sienten, en general, empoderados para tomar decisiones respecto a su práctica docente y gozan de autonomía para seleccionar técnicas de enseñanza, planificar actividades, así como ajustar las clases según las necesidades de sus alumnos. Esta libertad se aprecia como favorable porque en realidad les permite innovar y responder oportunamente a las demandas del grupo. No obstante, en cuestiones que requieren decisiones de orden más estructural o de ámbito institucional, como el currículo, la logística de recursos o las evaluaciones, sienten un acotamiento considerable de su capacidad de impacto. El no poder participar en decisiones más amplias provoca, en estos docentes, un sentimiento de frustración, ya que consideran que podrían contribuir con ideas valiosas desde la experiencia con los alumnos. Expresan también el deseo de participar en espacios y contar con mecanismos que les permitirían impactar dichas decisiones para lograr un mejor alineamiento entre las políticas del nivel institucional y las necesidades reales del aula. En resumen, este fenómeno parcial de empoderamiento se centra en la práctica que se realiza a diario. Sin embargo, existen claras demandas respecto a la inclusión y el reconocimiento en el nivel de decisiones institucionales.
	Docente 2	Para ser honesta, me siento bastante empoderada en lo que respecta a cómo manejo mi aula. Puedo decidir qué estrategias usar y cómo enfocar las lecciones. El problema es cuando aparecen decisiones fuera de mi control, como cambios curriculares o la distribución de los recursos, que a veces siento que no están alineados con lo que realmente necesitan mis estudiantes. Me gustaría tener un poco más de voz en esos temas, porque creo que eso podría mejorar mucho la enseñanza.	
	Docente 3	Me siento con bastante libertad para decidir sobre la organización del aula y las actividades. No obstante, otros aspectos como horarios o contenidos están fuera de mi alcance. Sería útil tener más participación en esos temas, ya que conozco mejor que nadie las necesidades de mis estudiantes.	
	Docente 4	No me siento tan empoderada. Muchas decisiones vienen ya establecidas y las opciones son limitadas. Me gustaría tener más libertad para innovar y que mis ideas tuvieran mayor espacio en la toma de decisiones.	
	Docente 5	Tengo libertad en la forma de enseñar e innovar, pero poca influencia en decisiones estructurales como currículo o recursos. Me gustaría tener más voz en esos temas.	
	Docente 6	Dentro de mi aula, soy bastante libre para tomar decisiones. Puedo elegir qué actividades realizar, qué enfoque darle a las clases y cómo manejar el aprendizaje. Sin embargo, cuando las decisiones se toman a nivel institucional, como el diseño del currículo o los recursos que se utilizan, no tengo mucha influencia. A veces me gustaría ser más parte de esas conversaciones, ya que, desde mi experiencia, mis estudiantes tienen necesidades específicas que no siempre se toman en cuenta desde arriba.	
	Docente 7	Me siento relativamente empoderada para tomar decisiones dentro del aula. Las actividades que elijo y cómo adapto las lecciones están en mis manos. Pero en temas como los materiales o evaluaciones, no tengo tanto control. Sería bueno participar más en esos aspectos.	

	Docente 8	Aunque tengo mucha autonomía para decidir cómo organizar mi aula y qué métodos usar, no siempre tengo voz en decisiones más amplias, como el enfoque del currículo o los recursos que se nos dan. Esto a veces es frustrante, porque creo que podría aportar ideas valiosas en esos aspectos. Aunque no me quejo demasiado, me gustaría tener más influencia en esas áreas para mejorar la enseñanza y adaptarme mejor a las necesidades de mis estudiantes.	
	Docente 9	A veces me siento empoderada y otras veces no tanto. Dentro de mi aula tengo libertad para decidir cómo trabajar con los estudiantes y qué técnicas utilizar, lo cual es genial. Sin embargo, en cuestiones como el diseño de los exámenes o la organización de las materias, siento que no tengo mucha capacidad de decisión. Me gustaría poder influir más en esos temas, porque creo que podría hacer ajustes que beneficiaran a los estudiantes.	
	Docente 10	Siento que tengo bastante autonomía para decidir lo que pasa en mi salón sobre todo al planear mis clases y las dinámicas con los alumnos aunque a veces las decisiones de la institución o las políticas que se imponen nos terminan limitando un poco, por eso creo que sería increíble que los docentes tuviéramos más voz en esos temas ya que al estar en contacto directo con los estudiantes nuestra perspectiva es clave para mejorar realmente el entorno escolar.	
¿Qué tan fomentada está la creatividad y la innovación en sus estrategias de enseñanza?	Docente 1	Creo que la creatividad y la innovación son elementos que trato de utilizar en mis clases; sin embargo, a menudo no cuentan con el apoyo a nivel institucional. Más a menudo de lo que debería, la carga administrativa o la adherencia a un plan rígido no dejan espacio para ir más allá del nivel básico de innovación.	Los docentes comprenden la creatividad y la innovación como elementos vitales para enriquecer la enseñanza y optimizar el aprendizaje. De manera individual, muchos intentan incorporar algunos métodos creativos dentro de sus clases a través de proyectos integradores, uso de herramientas digitales, debates, dramatizaciones y aprendizaje colaborativo, lo cual muestra una clara intención de innovar en el aula. No obstante, se hace evidente que estos esfuerzos suelen chocar con limitaciones importantes a nivel institucional. Algunas barreras más recurrentes son la rigidez de los planos curriculares, la carga administrativa, la falta de recursos
	Docente 2	En mi caso, trato de incorporar la creatividad en forma de proyectos integradores, juegos didácticos y la aplicación de herramientas digitales. En mi opinión, la innovación comienza con el docente; sin embargo, más estímulo y oportunidades para intercambiar experiencias con colegas marcarían la diferencia.	
	Docente 3	La creatividad se fomenta en el trabajo colaborativo con otros docentes y en el uso de tecnología, lo que ha mejorado la interacción con los estudiantes. Sin embargo, hace falta mayor coordinación y orientación desde la alta dirección.	
	Docente 4	La creatividad se fomenta mediante el trabajo colaborativo y el uso de la tecnología, lo que mejora la interacción con los estudiantes y enriquece las materias.	

	Docente 5	Se percibe una predisposición creativa, pero todavía falta la cultura organizacional que promueva verdaderamente la innovación. La construcción de nuevas propuestas pedagógicas que benefician a todos los estudiantes se debería realizar de manera más colaborativa y en equipo.	materiales y de capacitación, así como la falta de un apoyo sistemático y una cultura organizacional que realmente promueva y valore la innovación. Unos docentes dicen que la innovación es más bien un discurso que se repite hasta la saciedad sin un acompañamiento real que posibilita su materialización. Aunado a ello, se percibe que la innovación no está suficientemente integrada en la gestión pedagógica institucional, lo que resulta frustrante para quienes quieren dejar de lado la enseñanza tradicional.
	Docente 6	La creatividad en mi sala de clases está condicionada por los recursos a los que tengo acceso. Quiero ejecutar lo que considero buenas ideas, pero en muchos casos, la escasez de tiempo, materiales, capacitación o elementos impiden que cumpla lo planificado. Querer innovar no es igual a tener la convicción de hacerlo; hay otras condiciones necesarias que deben estar presentes.	
	Docente 7	Se está impulsando lentamente. He asistido a capacitaciones útiles como el aprendizaje por proyectos, aunque algunos colegas aún se resisten al cambio. Es un inicio, pero debería avanzar más rápido.	
	Docente 8	Soy una persona creativa y en cada clase busco alternativas diferentes para enseñar. Implemento videos, debates, dramatizaciones. Sin embargo, a veces tengo la impresión de que esos esfuerzos no son lo que debería comprenderse dentro de la gestión pedagógica. Agradecería que la institución fuera más flexible en ese sentido.	
	Docente 9	Ninguna idea es nueva para esta empresa, y la palabra 'innovación' ha sido utilizada tantas veces que ha perdido su valor. Las etiquetas de 'creación' e 'innovación' no tienen efecto sin una estructura institucional apropiada a su alrededor. No existe motivación para mantener aquel ritmo de generación constante.	
	Docente 10	En mi experiencia, el aprendizaje creativo se limita al currículo y a las pruebas de la enseñanza estandarizada. Me gustaría tener más libertad para usar diferentes métodos de enseñanza que se adaptan mejor a las necesidades de mis alumnos, pero a menudo debo seguir reglas que no fomentan la innovación.	
¿Qué tan preparado/a se siente para enfrentar los cambios en las demandas educativas?	Docente 1	Me considero relativamente listo. Durante mi trayectoria profesional he tenido que adaptarme a diferentes reformas y metodologías, sin embargo, considero que hoy en día los cambios son mucho más rápidos y complicados. La parte tecnológica me ha costado mucho, y aunque hago el esfuerzo de estar al día, siento que se requiere un mayor respaldo institucional para poder realizar una verdadera transición.	Los maestros comprenden que deben ajustarse a la evolución permanente de la educación y, en términos generales, se sienten dispuestos por su trayectoria profesional y su educación continua. No obstante, subrayan la falta de apoyo institucional, en especial capacitación

	Docente 2	Considero que estoy bien preparado, porque recibo formación continua en el aula sobre métodos de enseñanza y utilizo metodologías activas. Sin embargo, esos ciertos cambios que tengo que implementar requieren algún tipo de coordinación, colaboración y liderazgo fuerte por parte de los líderes organizacionales. Si no hay una dirección precisa, algunos intentos parecen estar dispersos.	tecnológica y recursos, lo que limita su real adaptación a estos cambios. También indican que un liderazgo fuerte y una dirección pedagógica clara son elementos críticos para facilitar la adaptación. Hay diferencia en la motivación y preparación que tienen algunos de sus colegas, lo cual incide negativamente en la atención a las novedades educativas. En síntesis, se dispone, pero falta respaldo institucional enfocado en los avances estructurales que fortalecen las bases.
	Docente 3	Enfrentar los cambios me resulta difícil por la falta de herramientas adecuadas, sobre todo en temas como la educación inclusiva o emocional. Hago mi mayor esfuerzo, pero se requiere mayor apoyo institucional y espacios de trabajo colaborativo.	
	Docente 4	Me siento preparado por mi actitud abierta al cambio. Sin embargo, la preparación también depende del liderazgo. Un liderazgo transformacional facilita la adaptación docente a nuevas demandas.	
	Docente 5	A nivel pedagógico, me siento suficientemente preparado, especialmente por la experiencia que he tenido, pero algunas herramientas digitales aún me presentan dificultades. Eso también pasó durante la pandemia: fue un silencio en ese sentido, tuvimos que aprender sobre la marcha. Ahora la importancia de la capacitación continúa es más valorada, aunque todavía falta mucho en ese sentido.	
	Docente 6	Siento que estoy en un proceso permanente de aprovechamiento. La educación se encuentra en constante cambio, y esto requiere mucho más que ser un simple transmisor de los contenidos. Ahora se habla de enseñanza, de pensamiento crítico, de habilidades blandas, de aprendizaje autónomo, y eso exige actualizaciones permanentes. Desafortunadamente, muchas veces no se cuenta con el tiempo o recursos suficientes.	
	Docente 7	Parcialmente preparado. Me siento seguro en planificación y manejo del aula, pero la atención a la diversidad y evaluación por competencias me genera dudas. Se necesita más apoyo y liderazgo.	
	Docente 8	Me siento preparado. En este caso, desarrolló una disposición para aprender de forma continua, y eso me siento, acompaña. Me gusta innovar y poner en práctica nuevas propuestas. No obstante, me percató que no todos mis colegas cuentan con esas condiciones o incluso la motivación, y eso provoca una inequidad en la implementación de los cambios. Allí es donde puede hacerse la diferencia desde el liderazgo directivo.	

	Docente 9	Considero que en teoría estoy preparado porque tengo formación, aunque a veces la práctica es distinta. Cambio constante en las políticas de educación a las que se les falta claridad, recursos y apoyo, sustentan una mentalidad de improvisación. Ante esta situación, si bien existe la disponibilidad de adaptación, siempre existe una capacidad limitada para implementar de manera eficaz.	
	Docente 10	Siento que estoy preparado para enfrentar los cambios, o me siento capaz de afrontar los desafíos que se presentan; sin embargo, hay una brecha entre lo que se requiere y lo que realmente se puede hacer en el aula. Nos solicitan implementar muchos cambios nuevos, pero sin un estudio adecuado del entorno. Considere que hace falta una dirección más pedagógica.	
¿Recibe reconocimiento por sus logros individuales y por su contribución al trabajo en equipo?	Docente 1	Siento que, cuando trabajamos en equipo, mi contribución es bastante valorada. A menudo, cuando logramos buenos resultados juntos, se menciona cómo cada uno aportó a esos logros, y eso se agradece. Sin embargo, en cuanto a mis logros personales, no siempre me siento reconocida. Aunque no busco grandes premios ni halagos, un pequeño agradecimiento o mención me motivaría a seguir esforzándome más. A veces, lo que hago por mis estudiantes parece no ser tan visible fuera del aula.	Los educadores coinciden en que el reconocimiento institucional se centra principalmente en el trabajo en equipo y los logros colectivos, apreciando la colaboración y los resultados alcanzados juntos. Esta perspectiva fomenta una atmósfera positiva de cooperación y motivación grupal, destacando el valor del esfuerzo compartido para lograr el éxito institucional. Sin embargo, la mayoría señala que su trabajo individual, particularmente en lo que respeta a contribuciones innovadoras y atención personalizada en el aula, no destaca como significativo en comparación. Si bien no buscan grandes premios, reconocer o apreciar cuentos hitos de alguna manera mejoraría la moral y la dedicación profesional, lo que a su vez fortalece la determinación y hace visible el esfuerzo cotidiano no reconocido que transforma el aprendizaje para los estudiantes.
	Docente 2	En general, el reconocimiento que recibo es más relacionado con el trabajo en equipo. Me siento apreciada cuando logramos juntos un objetivo, y en esos momentos se hace énfasis en la colaboración de todos. Pero, si soy honesta, mi esfuerzo personal con los estudiantes no siempre es notado. Hay cosas que hago en el aula, como diseñar actividades específicas o buscar estrategias para ayudar a los estudiantes con dificultades, que no se mencionan. Aunque entiendo que el trabajo en equipo es importante, a veces también me gustaría que se valorara lo que apporto por mí misma.	
	Docente 3	En el trabajo en equipo, sí recibo reconocimiento. El esfuerzo colectivo se valora. Sin embargo, lo que hago individualmente con mis estudiantes no siempre se percibe ni se reconoce, aunque me esfuerzo mucho por innovar y mejorar la experiencia de aprendizaje en el aula.	
	Docente 4	Sí, he sido reconocida por proyectos específicos, como uno sobre tecnología. Pero siento que el esfuerzo individual del día a día no siempre se valora. Un pequeño gesto de agradecimiento sería significativo.	

	Docente 5	Se valora más el trabajo colectivo, especialmente en proyectos. Mis logros individuales no siempre son reconocidos, aunque me esfuerzo por innovar. Aprecio el reconocimiento informal, aunque sea mínimo.	
	Docente 6	El reconocimiento, generalmente, se da cuando logramos buenos resultados en equipo. Pero a nivel personal, siento que mis esfuerzos no siempre son vistos. Mi trabajo con los estudiantes, por ejemplo, no siempre recibe la atención que creo que merece. A veces me esfuerzo por ofrecerles un enfoque más personalizado, y aunque mis estudiantes lo agradecen, no siempre siento que mi trabajo sea apreciado por la dirección. Creo que un reconocimiento, aunque sea simbólico, motivaría mucho a los que como yo tratamos de hacer todo con mucho empeño.	
	Docente 7	Recibo reconocimiento principalmente cuando trabajo en equipo. Es gratificante que se reconozca el esfuerzo grupal. Sin embargo, cuando se trata de mis logros personales en el aula, siento que muchas veces se pasan por alto. Me gustaría que también se reconocieran las pequeñas victorias individuales.	
	Docente 8	El reconocimiento por trabajo en equipo está bastante presente en nuestra institución, y eso me parece genial. Cuando colaboramos y logramos algo, siempre se menciona el esfuerzo de todos. No obstante, las contribuciones individuales tienden a quedar en segundo plano. Muchas veces pongo mucho de mí en la preparación de mis clases, haciendo un esfuerzo extra para ayudar a mis estudiantes, pero eso no se reconoce como debería. Pienso que un poco más de visibilidad para los logros individuales también sería una buena manera de motivar al personal docente.	
	Docente 9	Creo que en nuestra institución el trabajo en equipo se valora mucho, y eso es algo positivo. Pero en cuanto a mis logros personales, siento que no siempre se me reconoce. A veces me esfuerzo por crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y por personalizar mis clases según las necesidades de cada estudiante, pero ese trabajo no siempre es destacado. Aunque sé que el trabajo en equipo es fundamental, un pequeño gesto de reconocimiento por lo que hago individualmente sería apreciado.	

	Docente 10	El reconocimiento en nuestra escuela está enfocado en el trabajo conjunto, lo cual está bien porque realmente logramos cosas importantes trabajando juntos. Sin embargo, los logros personales no siempre son reconocidos. Yo suelo poner mucho empeño en mis clases, pero a veces siento que esos esfuerzos no son valorados de la misma manera. Me gustaría que se reconociera más mi trabajo en solitario, no necesariamente con grandes premios, pero sí con gestos pequeños como un agradecimiento o una mención.	
¿Se siente escuchado/a y valorado/a en la toma de decisiones que afectan su trabajo?	Docente 1	Creo que a veces se nos escucha, pero no siempre nos valoran en la toma de decisiones. Las decisiones que afectan nuestra labor suelen ser tomadas sin mucha consulta o sin tomar en cuenta todo lo que los docentes podemos aportar. Eso genera un sentimiento de desconexión, porque aunque se nos dé la oportunidad de hablar, no siempre sentimos que nuestras opiniones tengan un peso real.	Los profesores sostienen que en la mayoría de los casos, la decisión de permitirles dar su opinión resulta escasa porque no influye de manera real en los procesos que afectan su trabajo. Muchos aprecian que, al menos en ocasiones, sus opiniones son escuchadas e incluso, en algunos casos, aceptadas, especialmente cuando impactan positivamente en el alumnado o el ambiente laboral. Este reconocimiento parcial fomenta el compromiso con la institución, ya que genera una sensación de pertenencia y colaboración. Sin embargo, la gran mayoría siente que muchas decisiones importantes no se valoraron adecuadamente y se extrae demasiada información de su experiencia y conocimiento del aula. La falta de reconocimiento genuino provoca una ruptura entre el liderazgo y el profesorado que disminuye la motivación, el empoderamiento y la conexión con la institución. Un profundo desánimo también puede resultar del sentir que la consulta es una mera formalidad y que las opiniones expresadas se desestiman, lo que impacta de manera adversa en el clima institucional y en la implementación efectiva de las políticas educativas.
	Docente 2	La verdad es que en algunas ocasiones me siento escuchado, pero no tanto valorado. Se nos da la oportunidad de opinar, pero muchas veces nuestras sugerencias no son implementadas, lo que me hace pensar que mi voz no tiene la misma importancia que otras dentro de la institución. Es frustrante cuando parece que las decisiones se toman sin considerar realmente nuestras experiencias o el impacto de esas decisiones en el aula.	
	Docente 3	En general sí, especialmente si mis ideas benefician a los estudiantes o al ambiente de trabajo. No obstante, hay decisiones que se toman sin consultarnos, lo que limita nuestra influencia real en ciertos casos.	
	Docente 4	Me dan oportunidad de opinar, pero no siento que se tomen en cuenta mis sugerencias. Parece que las decisiones ya están tomadas y no hay mucho margen para influir, lo que me hace sentir poco valorado.	
	Docente 5	No siempre me siento escuchada. A veces parece que las decisiones ya están tomadas antes de consultar, lo que cuestiona el verdadero valor de nuestra participación.	
	Docente 6	En mi experiencia, en algunas situaciones me siento escuchado y, sobre todo, valorado. Se nos permite expresar nuestras ideas durante las reuniones, y en muchas ocasiones, las sugerencias que damos se toman en cuenta para la toma de decisiones. Claro, hay momentos en los que no se implementan nuestras ideas, pero al menos nos dan la oportunidad de exponerlas, y eso me hace sentir que soy parte del proceso.	

	Docente 7	Me siento escuchada en general, pero hay ocasiones donde parece que se nos consulta solo por cumplir. Cuando nuestras sugerencias no son tomadas en cuenta realmente, uno se siente poco valorado.	
	Docente 8	Me siento escuchado en algunas ocasiones, especialmente cuando se trata de cuestiones que afectan a todo el personal, pero no siempre me siento valorado. Hay veces en que se nos pregunta sobre cómo podemos mejorar el ambiente o los procesos, pero al final las decisiones son tomadas por el liderazgo sin mucha participación nuestra. Eso me hace pensar que nuestra perspectiva no siempre es suficiente para que nos tomen en cuenta de manera significativa.	
	Docente 9	La verdad es que, en la mayoría de los casos, no me siento completamente valorado cuando se toman decisiones que impactan mi trabajo. Es cierto que nos dan el espacio para expresarnos, pero al final, las decisiones se toman sin tener en cuenta realmente lo que decimos. Esto a veces genera frustración, porque parece que se priorizan otras opiniones o factores que no son los más cercanos a nuestra labor diaria.	
	Docente 10	Siento que en algunas ocasiones se nos escucha, pero no siempre nuestras opiniones son tomadas en cuenta en las decisiones que afectan directamente nuestro trabajo. Aunque se nos consulta en ciertas reuniones, parece que las decisiones ya están tomadas antes de que podamos opinar. Eso me hace sentir un poco desconectado del proceso y como si mi voz no tuviera el peso necesario.	
¿Se siente motivado/a participar en actividades de mejora continua del liderazgo en la institución?	Docente 1	Sí, definitivamente me siento motivada. Creo que es importante que todos los docentes aportemos desde nuestra experiencia para fortalecer el liderazgo institucional. Cuando veo que nuestras opiniones son tomadas en cuenta, me siento más comprometida a participar activamente en las propuestas de mejora.	Los docentes expresan una clara motivación por involucrarse en actividades de perfeccionamiento del liderazgo cuando sienten que su opinión es considerada y valorada dentro de la institución. Para que los docentes se involucren de manera activa y comprometida, es relevante que existan objetivos claros y bien estructurados, que además despierten el sentido de pertenencia hacia la institución y promuevan el trabajo en equipo. Un liderazgo accesible, empático y colaborativo también contribuye a crear un clima que propicie el compromiso y la participación activa.
	Docente 2	Me siento motivado cuando las actividades de mejora tienen un propósito claro y se ve el impacto real en nuestra práctica docente. Aprecio los espacios donde se fomenta el diálogo abierto y donde el liderazgo no es algo impuesto, sino construido de manera colaborativa.	
	Docente 3	Sí, porque siento que puedo contribuir al crecimiento institucional. Cuando el liderazgo es empático y accesible, la participación en procesos de mejora se vuelve más natural y efectiva.	

	Docente 4	Sí, aunque depende del enfoque. Cuando hay compromiso visible desde la dirección, se genera mayor motivación y colaboración del equipo docente.	Sin embargo, estos mismos docentes apuntan que dicha motivación puede verse resentida por la falta de continuidad en las actividades o por no tener en cuenta la realidad y las limitaciones del cuerpo docente. Las condiciones y flexibilidad laboral bajo las que se desempeñan los docentes son determinantes para el nivel de participación. En líneas generales, los docentes reconocen el valor del liderazgo transformacional entendiendo que se trata de un proceso colectivo y aprecian la posibilidad de ser agentes de cambio desde sus aulas, siempre que la institución desarrolle una cultura organizacional que los contemple en el proceso de mejora.
	Docente 5	Sí, me motiva saber que como docentes también podemos liderar cambios importantes desde nuestras aulas. Además, cuando la institución reconoce nuestro esfuerzo y nos da voz en la toma de decisiones, se refuerza el sentido de pertenencia y la motivación por contribuir.	
	Docente 6	Me siento motivada especialmente cuando las actividades están bien organizadas, con objetivos claros y orientadas a mejorar el ambiente institucional. Creo que si todos aportamos desde nuestras fortalezas, el liderazgo puede volverse más horizontal y efectivo.	
	Docente 7	Sí, aunque me gustaría que fueran más constantes. Cuando se nos involucra desde el inicio, el compromiso es mayor, porque sentimos que formamos parte del cambio.	
	Docente 8	Por supuesto. Siempre estoy dispuesta a participar en actividades que busquen fortalecer el liderazgo y la gestión institucional. Me motiva ver cómo otras instituciones han mejorado sus prácticas a través de procesos de liderazgo transformacional, y creo que aquí también es posible.	
	Docente 9	Sí, pero me parece importante que esas actividades también reconozcan nuestras realidades y limitaciones. Cuando hay flexibilidad y comprensión por parte de los líderes institucionales, es más fácil sumarse y dar lo mejor en los procesos de mejora.	
	Docente 10	Sí, aunque creo que aún podemos trabajar más en fortalecer una cultura organizacional donde todos nos sintamos parte del liderazgo. Me motiva participar porque sé que el cambio empieza por uno mismo, y como docentes también podemos ser agentes de transformación.	
¿Siente que entiende claramente la visión y los objetivos institucionales?	Docente 1	Sí, la verdad es que siento que tengo claro hacia dónde quiere ir la institución. En varias reuniones nos han explicado bien la visión y los objetivos, y eso me ayuda a conectar lo que hago en el aula con un propósito más grande. Me parece importante tener esa guía para no trabajar cada quien por su cuenta, sino como equipo.	Por lo general, los profesores expresan que comprenden la visión y los objetivos institucionales, lo cual les permite articular su trabajo cotidiano con un hacer más trascendente. Ellos valoran las reuniones y espacios de diálogo que contribuyen a esa comprensión y resaltan que la visión no solo orienta la enseñanza de contenidos, sino que también promueve la formación integral de los estudiantes en valores y pensamiento crítico. Esto les genera
	Docente 2	Al principio me costaba un poco entender bien la visión institucional, pero con el tiempo, y sobre todo gracias a los espacios que nos han dado para dialogar y compartir, he logrado comprenderla mejor. Ahora me siento más segura de cómo mi trabajo se vincula con esos objetivos que busca la institución.	

	Docente 3	Sí, los entiendo bastante bien. Se comunican de forma formal y práctica, y están reflejados en la gestión diaria. Eso me motiva y me ayuda a trabajar con un propósito claro.	sentido de pertenencia y motivación, en la medida que forman parte de un proyecto colectivo. Sin embargo, algunos docentes comentan que, aunque en términos generales la visión es clara, falta más trabajo en su operacionalización y aplicación en la práctica cotidiana. Ellos exigen más espacios para traducir esos objetivos a concretas en el aula y para pensar cómo los pueden integrar en su hacer educativo. A ese respecto, sugiere mayor apropiación colectiva de la visión para que esta sea una herramienta útil y no solo un documento institucional.
	Docente 4	Sí, entiendo y comparto la visión institucional de formar estudiantes comprometidos. Aunque está clara como idea general, falta aplicarla más concretamente en el aula.	
	Docente 5	Sí, y me parece acertada. La visión de la institución busca formar estudiantes con valores, pensamiento crítico, y eso se nota. Me ayuda a tener claro que no solo enseño contenidos, sino que también formo personas. Eso da más sentido a lo que hacemos día a día.	
	Docente 6	Sí, cada inicio de año nos recuerdan los objetivos y la visión. Creo que eso es bueno, porque nos alinea a todos. Me gusta sentir que no solo estoy cumpliendo con mi trabajo, sino que formo parte de un proyecto más grande, con metas comunes que benefician a nuestros estudiantes.	
	Docente 7	Sí, los conozco, pero a veces se quedan en lo teórico. No siempre se reflejan en la práctica diaria. Faltan espacios para traducirlos a acciones concretas.	
	Docente 8	Sí, y lo que me gusta es que se enfocan en la mejora continua y en trabajar en equipo. Nos motivan a seguir aprendiendo y creciendo como docentes, y eso se siente. Saber que mis esfuerzos están alineados con esos objetivos me da tranquilidad y dirección.	
	Docente 9	Sí, definitivamente. La visión está centrada en una educación con valores, y eso se refleja no solo en las clases, sino también en actividades extracurriculares, convivencias, eventos. Siento que todos aportamos a que esa visión se haga realidad, no solo los directivos.	
	Docente 10	Sí, aunque pienso que aún podemos trabajar más en apropiarnos de esos objetivos. A veces se nos presentan de forma general. Me gustaría que, como docentes, tengamos más espacios para reflexionar sobre cómo ponerlos en práctica desde nuestras aulas. Creo que así se volverían parte viva de nuestro trabajo.	
¿Siente que la institución tiene un compromiso activo con la comunidad local?	Docente 1	Sí, creo que la institución mantiene un compromiso activo con la comunidad. Participamos en actividades sociales, culturales y campañas ambientales que incluyen a estudiantes, padres y otras personas de la comunidad. Esto promueve la relación escuela-comunidad y permite que el aprendizaje vaya más allá del aula.	Los profesores coinciden en que la institución tiene un compromiso activo con la comunidad local, como lo demuestra la participación en actividades sociales, culturales, ambientales y en campañas

	Docente 2	En general, sí. He sido testigo de cómo la institución trabaja junto con la comunidad en ferias educativas, días de limpieza y eventos conmemorativos. Sin embargo, creo que nosotros como comunidad podríamos intentar planificar mejor de manera sistemática para sostener ese compromiso a lo largo del tiempo.	solidarias que involucran a los alumnos, a sus familias y a otros miembros de la comunidad. Estas acciones son apreciadas porque fortalecen la relación escuela-comunidad y el impacto educativo se extiende más allá del aula hacia la formación integral y la conciencia social. No obstante, algunos mencionan que este compromiso tiene la oportunidad de ser más sistemático y estratégico. Señalan que hace falta una mejor coordinación con una visión más holística que permita la construcción de proyectos comunitarios sostenibles y colaborativos con mayor participación estudiantil y con más alianzas con organizaciones de la comunidad. En síntesis, existe un compromiso genuino, pero hay espacio para reforzarlo y aumentar su impacto social.
	Docente 3	Sí, especialmente en fechas clave como el Día del Medio Ambiente o en campañas solidarias. La escuela involucra activamente a los estudiantes, lo que refuerza su desarrollo integral y conciencia social.	
	Docente 4	Existe una intención, pero no está consolidada. Las acciones comunitarias son puntuales y con participación limitada. Con mejor coordinación, el impacto podría ser mayor.	
	Docente 5	Sí, y es algo que valoro mucho de esta institución. Los administradores están en diálogo permanente con líderes comunitarios y padres para evaluar las necesidades locales y elaborar soluciones de manera colaborativa. Es un enfoque que fortalece el papel social de la educación.	
	Docente 6	Sí, la institución se preocupa por abrirse a la comunidad. Se ofrecen charlas, talleres, actividades extracurriculares y se reciben con agrado todas las formas de participación de la comunidad. Esto ha mejorado la imagen de la escuela en el entorno.	
	Docente 7	Sí, aunque podría mejorar. A veces parece que se hace más por imagen que por colaboración real. Sería ideal involucrar más a los estudiantes en proyectos comunitarios duraderos.	
	Docente 8	Hasta cierto punto. Se realizan actividades comunitarias, pero parece haber una falta de una estrategia de responsabilidad social más integral. Por ejemplo, podríamos asociarnos con ONG locales, desarrollar proyectos de servicio comunitario o investigaciones escolares que sirvan a la comunidad.	
	Docente 9	Sí, absolutamente. La institución ha mostrado compromiso en situaciones de emergencia o necesidad, como durante la pandemia o durante las campañas de recolección. Ese nivel de sensibilidad demuestra un liderazgo sensato y fuertes lazos con el contexto.	
	Docente 10	Sí, considero que la institución mantiene un compromiso activo con la comunidad. Participamos en proyectos sociales, campañas ambientales y actividades culturales que involucran a estudiantes, padres de familia y vecinos del sector. Esto fortalece el vínculo escuela-comunidad y permite que la educación trascienda las aulas.	

¿Siente que se valora la diversidad y se promueve la inclusión en la institución?	Docente 1	Sí, considero que se ha avanzado bastante en ese sentido. Se nota un esfuerzo por atender a estudiantes con diferentes características y necesidades. Hay adaptaciones curriculares, y también se promueve el respeto entre compañeros, lo cual me parece fundamental para una educación inclusiva.	La mayoría de los profesores reconocen que la institución ha avanzado en la apreciación de la diversidad y la promoción de la inclusión, destacando enfoques visibles como modificaciones en el currículo, programas de mentoría y campañas que fomentan el respeto por las diferencias. Esta dedicación contribuye a la creación de una atmósfera de tolerancia y solidaridad, esforzándose por no excluir a ningún estudiante, y donde también se valoran las diferencias entre el personal docente. Sin embargo, muchos señalan que todavía hay problemas significativos sin resolver, particularmente en lo que respecta a la formación especializada de los docentes para abordar adecuadamente la diversidad y el apoyo especializado que se brinda a los estudiantes con discapacidades o necesidades particulares. Además, se plantea la necesidad de distinguir entre integración e inclusión real, asegurando que todos los estudiantes no solo participen, sino que también puedan aprender y desarrollarse plenamente, con el apoyo y los recursos adecuados.
	Docente 2	Sí, aunque todavía hay aspectos por mejorar. La intención está, se nota en los discursos y en algunas acciones, pero creo que se necesita más formación docente para manejar mejor la diversidad en el aula. No siempre sabemos cómo actuar ante ciertos casos, y eso nos limita.	
	Docente 3	Sí, se han implementado programas de acompañamiento y se fomenta el respeto. Sin embargo, aún se debe mejorar la visibilidad de otras formas de diversidad como la cultural o de género.	
	Docente 4	Sí, se trabaja con apertura hacia estudiantes de diversos contextos. Se promueve la inclusión y los docentes adaptan metodologías para no dejar a nadie atrás.	
	Docente 5	Sí, aunque creo que a veces se confunde inclusión con integración. Se hace el intento, pero aún se requiere una mirada más profunda. Es decir, más allá de aceptar la diversidad, es necesario garantizar que cada estudiante realmente aprenda y se desarrolle en igualdad de condiciones.	
	Docente 6	La verdad, veo esfuerzos por parte de la institución, pero todavía falta mucho camino por recorrer. Por ejemplo, hay poco acompañamiento especializado cuando hay estudiantes con discapacidades. A veces nos sentimos solos los docentes para atender esas situaciones.	
	Docente 7	Sí. Hay tolerancia, diálogo y campañas de respeto a las diferencias, lo que contribuye a un ambiente inclusivo tanto para estudiantes como para docentes.	
	Docente 8	Sí, y me alegra ver que los valores de respeto, equidad y solidaridad están presentes en las actividades institucionales. Los directivos están comprometidos con la inclusión, y eso se refleja también en cómo se abordan los casos particulares de los estudiantes.	
	Docente 9	En parte sí. Se respeta la diversidad cultural, religiosa y social, pero creo que se podría trabajar más en la inclusión de estudiantes con problemas de aprendizaje o situaciones familiares difíciles. No todos los docentes contamos con herramientas para manejar esos casos.	

	Docente 10	Sí, y lo percibo no solo en lo que se dice, sino en lo que se hace. Hay un enfoque humano, y siempre se busca que ningún estudiante quede excluido. Además, como docentes también sentimos que nuestras propias diferencias son valoradas, y eso genera un ambiente de respeto mutuo.	
¿Siente que su trabajo contribuye a los objetivos estratégicos de la institución?	Docente 1	Sí, siento que mi trabajo tiene un impacto positivo en los objetivos estratégicos de la institución. Mi enfoque va más allá de enseñar contenidos, ya que también trato de incorporar los valores y principios que la institución promueve. Ayudar a los estudiantes a comprender no solo la materia, sino también los principios éticos y humanos que forman parte de la visión institucional, me hace sentir que estoy contribuyendo de manera significativa al propósito educativo.	La mayoría de los docentes articulan una clara sensación de que su trabajo contribuye a los objetivos estratégicos de la institución, especialmente cuando sienten que su trabajo va más allá de la enseñanza hacia el desarrollo integral de los estudiantes, lo que incluye valores, desarrollo crítico y personal. Esta percepción les proporciona un sentido de propósito y realización, especialmente en el contexto de una visión a largo plazo sobre el impacto positivo que su trabajo tiene en el proyecto educativo institucional. No obstante, varios docentes expresan la necesidad de una comunicación más clara y regular sobre cuáles son esos objetivos estratégicos y cómo se relacionan día a día con las actividades de los docentes. La ausencia de esta información obstaculiza la sensación de estar completamente inmersos en el plan institucional y disminuye la motivación para participar activamente. En consecuencia, propone que un mayor control en el proceso de planificación, así como proporcionar retroalimentación sobre el impacto de su trabajo, aumentará su compromiso y alineación con la visión institucional.
	Docente 2	La verdad es que sí, aunque a veces no se hace tan evidente para mí. Hay momentos en los que no estoy completamente seguro de cómo lo que hago se conecta directamente con los objetivos estratégicos. Me gustaría que la institución pudiera comunicarnos más claramente cómo nuestras acciones y esfuerzos contribuyen al logro de esos objetivos, ya que muchas veces sentimos que trabajamos sin saber si nuestra labor se alinea perfectamente con el plan institucional.	
	Docente 3	Sí, siento que mi trabajo impacta directamente. Cuando veo que los estudiantes desarrollan valores o habilidades promovidas por la institución, siento que contribuyo a algo mayor, incluso si los resultados no son inmediatos.	
	Docente 4	Sí, pero me gustaría más retroalimentación sobre cómo mi trabajo se alinea con los objetivos institucionales. A veces hay una desconexión por falta de comunicación clara.	
	Docente 5	Sí, definitivamente. Creo que cada clase que imparto, cada interacción que tengo con los estudiantes, es parte de un esfuerzo mayor para construir una educación más integral y orientada hacia el desarrollo de los estudiantes. La satisfacción de ver cómo ellos crecen académica y personalmente, me hace sentir que mi trabajo está aportando a los objetivos más grandes de la institución. Aunque a veces no lo veamos de inmediato, sé que cada esfuerzo cuenta.	

	Docente 6	Sí, mi trabajo va alineado con los objetivos estratégicos de la institución. No solo me enfoco en la transmisión de contenidos académicos, sino también en el desarrollo de habilidades y valores que son parte fundamental de la misión institucional. Ayudar a los estudiantes a comprender el mundo que los rodea y ser críticos con lo que aprenden, me hace sentir que mi trabajo tiene un propósito más allá del aula, contribuyendo de manera significativa al cumplimiento de los objetivos institucionales.	
	Docente 7	Sí, aunque a veces no tengo claridad completa sobre cuáles son esos objetivos. Cumpro con mi rol, pero sería motivador entender mejor cómo nuestras acciones se alinean con la estrategia institucional.	
	Docente 8	Sí, me siento parte del proyecto institucional. Cada día trato de dar lo mejor de mí porque entiendo que lo que hago en el aula no es solo enseñar contenidos, sino también formar ciudadanos más conscientes, responsables y críticos. A pesar de que no siempre se nos habla de manera directa sobre los objetivos estratégicos de la institución, siempre trato de orientar mis clases para que los estudiantes se desarrollen de manera integral, lo cual sé que contribuye a los propósitos educativos de la institución.	
	Docente 9	Sí, en mi caso, siento que mi trabajo contribuye a los objetivos estratégicos de la institución, especialmente cuando veo la evolución de mis estudiantes. Cuando noto que se comprometen más con su aprendizaje y con la cultura institucional, me da una sensación de satisfacción, porque sé que mi labor está ayudando a que los estudiantes se alineen con los valores y objetivos que la institución promueve. Sin duda, lo que hago tiene un impacto a largo plazo en ellos.	
	Docente 10	Sí, pero también siento que hay oportunidades para involucrarnos más. Mi trabajo cumple una función clave en los objetivos institucionales, ya que trato de transmitir más que solo conocimiento académico. Sin embargo, sería útil que se nos diera una mayor claridad sobre cómo nuestras acciones diarias contribuyen a los objetivos estratégicos. Si la institución nos involucrara más en la planificación de esos objetivos, me sentiría aún más conectado con el propósito institucional.	

¿Siente que sus talentos y habilidades son reconocidos por el liderazgo?	Docente 1	La verdad es que a veces siento que mis esfuerzos no son reconocidos como deberían. Me esfuerzo mucho en innovar y mejorar mi práctica docente, pero generalmente el liderazgo no me da una retroalimentación clara ni constante. Sé que nos apoyan cuando hay grandes logros, pero no siempre se reconoce el trabajo diario que hacemos para hacer que nuestras clases sean mejores. Me gustaría que se tomara más en cuenta el proceso detrás de los resultados.	La mayoría de los docentes siente que sus talentos y habilidades son reconocidos, pero también comparten una sensación común: muchas veces ese reconocimiento solo llega cuando hay resultados visibles, como buenos logros de los estudiantes o proyectos especiales. En cambio, todo ese trabajo diario que implica preparar las clases, apoyar a los alumnos, innovar poco a poco y acompañar a sus compañeros, muchas veces pasa desapercibido. Varios profesores comentan que esta falta de reconocimiento constante puede hacerlos sentir un poco invisibles o desmotivados, porque saben que detrás de cada éxito hay un esfuerzo silencioso que no siempre se valora. Además, extrañan recibir más retroalimentación concreta y frecuente del liderazgo, que les ayude a sentir que realmente se reconoce todo lo que hacen, no solo lo que se ve a simple vista. Aunque algunos reconocen que hay momentos o personas dentro de la dirección que sí valoran su trabajo, la mayoría desearía que esa valoración fuera más amplia y sistemática. Un reconocimiento más integral y sincero, que incluya no solo los grandes éxitos, sino también el día a día, sería una gran fuente de motivación y haría que se sintieran más conectados con la institución y con su labor.
	Docente 2	A veces siento que mi trabajo es apreciado, pero no siempre es constante. Cuando hago algo fuera de lo común, como una actividad innovadora o un proyecto especial, suelo recibir reconocimiento. Sin embargo, en el día a día, siento que mi trabajo pasa desapercibido. Me gustaría que el liderazgo reconociera más los pequeños esfuerzos que hacemos para mejorar nuestras clases, no solo los resultados visibles.	
	Docente 3	En parte sí, especialmente por mi vínculo con los estudiantes. Me felicitan por el manejo del aula. Pero otros aspectos como el trabajo en equipo o la planificación no se valoran tanto. El reconocimiento debería ser más integral.	
	Docente 4	A veces me siento invisible. Se me felicita por los resultados de los estudiantes, pero no por todo el trabajo previo que hay detrás. Falta reconocimiento del esfuerzo y la preparación diaria.	
	Docente 5	Me siento valorada, sobre todo por la coordinadora. Sin embargo, el reconocimiento tiende a centrarse en lo visible; lo que ocurre tras bastidores, como planificación o apoyo emocional, no siempre es reconocido.	
	Docente 6	Hay momentos en los que siento que mi trabajo se valora, sobre todo cuando hago algo que destaca, como participar en proyectos o compartir ideas innovadoras. Pero en mi día a día, siento que el reconocimiento es más superficial. No se aprecia tanto el esfuerzo constante que realizo para mejorar en mi práctica docente. Me gustaría que hubiera más feedback sobre los esfuerzos diarios y no solo en momentos puntuales.	
	Docente 7	Siento que mi trabajo no siempre es reconocido en su totalidad. A veces el liderazgo se enfoca solo en los resultados y no en el esfuerzo constante. Cosas como la preparación o actualización metodológica no siempre se valoran, lo cual es desmotivante.	

	Docente 8	En este momento, siento que mis talentos son más reconocidos que antes. Cuando presento ideas nuevas o lidero proyectos, recibo buenos comentarios. Sin embargo, creo que no siempre se ve todo lo que hago. Las tareas diarias o el trabajo emocional con los estudiantes no siempre reciben el mismo reconocimiento. Me gustaría que el liderazgo pudiera ser más consciente de las contribuciones diarias que hacemos todos los docentes.	
	Docente 9	Sí, siento que mis habilidades son reconocidas, especialmente cuando se destacan mis contribuciones al equipo. Los coordinadores suelen felicitarme por cómo trabajo con los demás, pero creo que el reconocimiento no siempre cubre todas las áreas. Por ejemplo, el trabajo que hago para mantener la motivación de los estudiantes o mi esfuerzo por ayudar a otros docentes no siempre es visto. Aunque se me valora en algunos aspectos, creo que hay áreas que merecen más atención.	
	Docente 10	Me parece que el reconocimiento que recibo es algo puntual. Cuando los estudiantes tienen buenos resultados o cuando hago algo que llama la atención, recibo comentarios positivos. Sin embargo, no siempre siento que mi trabajo diario sea valorado de la misma forma. A veces siento que el liderazgo solo nota lo que se ve de forma inmediata y no todo el esfuerzo que se pone en las pequeñas cosas cotidianas que también son importantes para el éxito del aula.	

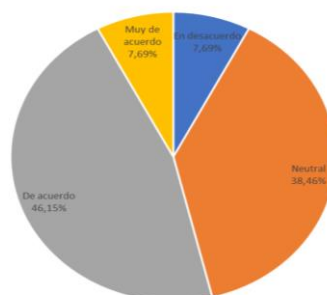
3.4.2. Resultados de la Ficha de Observación Aplicada

Tabla 10 Percepción sobre la Claridad y Socialización de la Visión Institucional

Pregunta 1: ¿La visión institucional es clara y compartida?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En desacuerdo	1	7,69%	7,69%	7,69%
Neutral	5	38,46%	38,46%	46,15%
De acuerdo	6	46,15%	46,15%	92,30%
Muy de acuerdo	1	7,69%	7,69%	100,00%
TOTAL	13	100,00%	99,99%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 1 Percepción sobre la Claridad y Socialización de la Visión Institucional



Nota. Elaboración Propia

Los resultados revelan una comprensión parcial de la visión institucional y de su apropiación por parte de la comunidad educativa. Mientras que el 46,15 % de los participantes percibe que la visión es clara y compartida, solo el 7,69 % la valida de manera completa, y un 38,46 % mantiene una postura neutral, lo que indica deficiencias en la comunicación y en la internalización de los objetivos institucionales. Esta situación refleja que no todos los actores sienten un compromiso sólido con la visión, lo que puede estar asociado a la falta de canales participativos efectivos y de estrategias motivacionales que integren los esfuerzos hacia metas comunes.

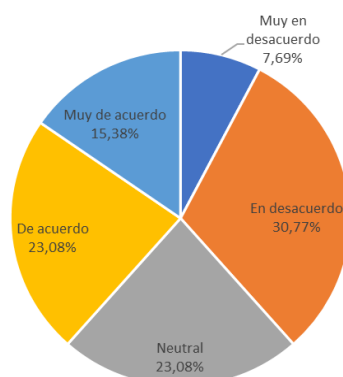
Estos encontrados se alinean a Bass y Riggio (2006) donde afirman que la efectividad del liderazgo transformacional se centra en la habilidad del líder para desarrollar una visión que contagie a otros, así como a Leithwood y Jantzi (2019) quienes ponen énfasis en que para el fortalecimiento del compromiso institucional, se requiere de la comunicación y apropiación de la visión. La evidencia cualitativa como una afirmación de un directivo que declara: “La visión de la institucional se conoce, pero no todos la poseen” (D3) valida los cuantitativos. Cabe entonces, la aplicación de estrategias de liderazgo que sean más comunicativas y participativas para la apropiación de la visión, dando lugar a un alineamiento estratégico y a un compromiso compartido de todos los integrantes de la comunidad educativa.

A continuación, en la tabla 12 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 2:

Tabla 11 Percepción sobre la Capacidad del Liderazgo para Inspirar y Conectar Emocionalmente con la Comunidad Educativa

Pregunta 2: ¿El liderazgo inspira y conecta emocionalmente a los miembros de la comunidad educativa?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Muy en desacuerdo	1	7,69%	7,69%	7,69%
En desacuerdo	4	30,77%	30,77%	38,46%
Neutral	3	23,08%	23,08%	61,54%
De acuerdo	3	23,08%	23,08%	84,62%
Muy de acuerdo	2	15,38%	15,38%	100,00%
TOTAL	13	100%	100%	

Figura 2 Percepción sobre la Capacidad del Liderazgo para Inspirar y Conectar Emocionalmente con la Comunidad Educativa



Nota. Elaboración Propia

Los resultados reflejan una percepción dividida sobre la capacidad del liderazgo transformacional para motivar y generar lazos emocionales con la comunidad educativa. Mientras que un 38,46 % de los encuestados valoró positivamente la influencia motivadora del liderazgo, otro 38,46 % expresó desacuerdo y un 23,08 % adoptó una postura neutral, lo que sugiere que gran parte de la comunidad no percibe el liderazgo como una fuerza inspiradora ni emocionalmente comprometida. La situación habla de la ausencia de la vivencia afectiva del liderazgo transformacional y también apunta a la necesidad de trabajar en la capacidad de energizar a las personas y crear el sentido de pertenencia y propósito afectivo que apoye los procesos de mejora pedagógica.

Alineados con sus hallazgos están Bass y Riggio (2006), quienes destacan los atributos idealizados y la motivación inspiradora del liderazgo transformacional, y Leithwood y Jantzi (2019), quienes señalan que la capacidad del líder para inspirar y conectar emocionalmente con su equipo es crucial para el cambio transformational y la cultura colaborativa escolar. El testimonio cualitativo, como el de uno de los ejecutivos: "aún necesitamos lograr un liderazgo que inspire y conecte emocionalmente con el personal" (D2), apoya los hallazgos cuantitativos. Por lo tanto, se identifica la necesidad de fortalecer las competencias de liderazgo empático, comunicativo y visionario, promoviendo prácticas de discurso motivacional, refuerzo positivo e inspiración dentro del modelo institucional.

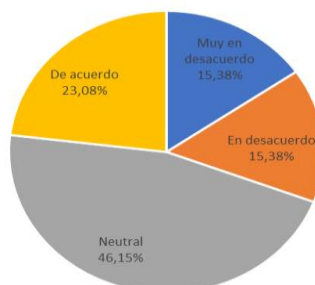
En lo siguiente, la Tabla 12 muestra los principales hallazgos a ser respondidos en la pregunta 3:

Tabla 12 Percepción sobre el Reconocimiento y Celebración de Logros Individuales y Colectivos

Pregunta 3: ¿Se reconocen y celebran los logros individuales y colectivos?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Muy en desacuerdo	2	15,38%	15,38%	15,38%
En desacuerdo	2	15,38%	15,38%	30,76%
Neutral	6	46,15%	46,15%	76,91%
De acuerdo	3	23,08%	23,08%	100,00%
TOTAL	13	100%	100%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 3 Percepción sobre el Reconocimiento y Celebración de Logros Individuales y Colectivos



Nota. Elaboración Propia

Los resultados evidencian una percepción limitada respecto al reconocimiento y celebración de los logros dentro de la institución. Solo el 23,08 % de los encuestados manifestó conformidad con las prácticas de reconocimiento, mientras que un 46,15 % adoptó una postura neutral, y un 30,76 % expresó desacuerdo o desacuerdo total. Esta situación refleja la ausencia de políticas o sistemas de reconocimiento sistemáticos, individuales o colectivos, lo que podría generar desmotivación, falta de sentido de pertenencia y debilitar la innovación y el compromiso de los docentes. Estos hallazgos se alinean con Leithwood y Sun (2018), quienes señalan que el reconocimiento oportuno y sincero fortalece la satisfacción laboral, la confianza institucional y la disposición al

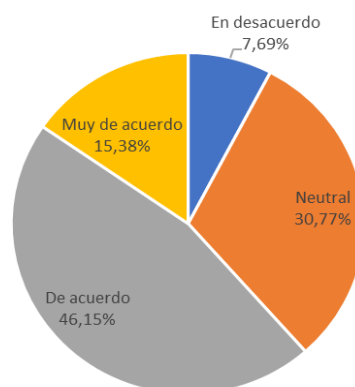
cambio. Las entrevistas cualitativas añaden otras evidencias como la de un participante que expresó que “a veces se reconocen los esfuerzos de uno, pero no de manera sistemática y equitativa”. Este cruce de datos sugiere la urgencia de complementar el modelo de liderazgo transformacional, motivando y consolidando una cultura de celebración y reconocimiento de los logros de la comunidad educativa, con la implementación de sistemas de reconocimiento que sean estructurados y visibles. A continuación, en la tabla 13 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 4:

Tabla 13 Percepción sobre el Fomento de la Autonomía y el Empoderamiento Docente

Pregunta 4: ¿Fomenta la autonomía y el empoderamiento de los docentes?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En desacuerdo	1	7,69%	7,69%	7,69%
Neutral	4	30,77%	30,77%	38,46%
De acuerdo	6	46,15%	46,15%	84,61%
Muy de acuerdo	2	15,38%	15,38%	100,00%
TOTAL	13	100%	100%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 4 Percepción sobre el Fomento de la Autonomía y el Empoderamiento Docente



Nota. Elaboración Propia

Los resultados indican que la mayoría de los participantes percibe positivamente la promoción de la autonomía y el empoderamiento docente en la institución, con un 61,53 % de respuestas favorables (46,15 % de acuerdo y 15,38 % muy de acuerdo). Esto

refleja un nivel relativo de confianza institucional en las decisiones autónomas que toman los docentes en el aula. Sin embargo, el 30.77% de las respuestas neutrales y el 7.69% de las respuestas en desacuerdo muestran que la percepción de autonomía no es homogénea, y hay áreas donde los profesores aún sienten que su empoderamiento podría fortalecerse.

Este hallazgo está relacionado con las dimensiones de estimulación intelectual y consideración individualizada del liderazgo transformacional, propuestas por Bass y Riggio (2006), donde la autonomía se refiere no solo a la toma de decisiones, sino también a la reflexión profesional y la innovación pedagógica. También se alinea con Leithwood y Jantzi (2019), donde se dice que el liderazgo transformacional crea espacios de empoderamiento a través del desarrollo profesional y participativo. Evidencias cualitativas como una declaración gerencial, “tratamos de dar espacio a las ideas de los profesores, pero esto no siempre se materializa” (D5) enfatizan la necesidad de consolidar una cultura de confianza y responsabilidad compartida que incorpore plenamente la autonomía de los profesores en los procesos institucionales.

A continuación, en la tabla 14 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 5:

Tabla 14 Disponibilidad de Oportunidades para la Formación y el Desarrollo Profesional

Pregunta 5: ¿Existen oportunidades adecuadas de formación y desarrollo profesional?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Muy en desacuerdo	2	15,38%	15,38%	15,38%
En desacuerdo	3	23,08%	23,08%	38,46%
Neutral	5	38,46%	38,46%	76,92%
De acuerdo	3	23,08%	23,08%	100,00%
TOTAL	13	100%	100%	

Figura 5 Disponibilidad de Oportunidades para la Formación y el Desarrollo Profesional

Nota. Elaboración Propia

Los resultados evidencian una percepción crítica sobre las oportunidades de formación y crecimiento profesional dentro de la institución, ya que un 38,46 % de los encuestados adoptó una posición neutral y otro 38,46 % manifestó desacuerdo o desacuerdo fuerte respecto a la oferta de capacitación. Solo un 23,08 % consideró de manera positiva estas oportunidades, lo que demuestra la escasa cobertura que justifique la actualización profesional exigida en un contexto de liderazgo transformacional y gestión de la pedagogía. Esta realidad evidencia un déficit en la dimensión de desarrollo profesional y aprendizaje permanente que atenta contra los cambios pedagógicos que se busquen implementar de manera sostenida en el tiempo.

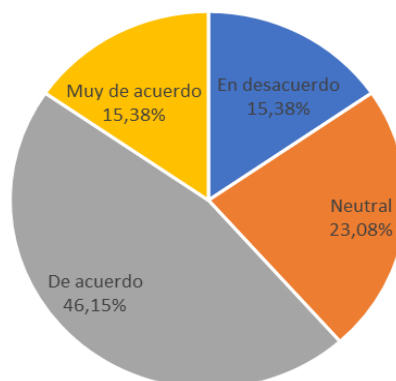
Estos resultados se relacionan con la estimulación intelectual del estilo transformacional de liderazgo que hacen Bass y Riggio (2006) y se alinean con la mirada de Leithwood y Jantzi (2019), quienes subrayan que el desarrollo profesional permanente es crucial para fortalecer el compromiso institucional y para lograr un liderazgo pedagógico efectivo. Las evidencias cualitativas pueden consolidar esta interpretación, tal como se recoge en el testimonio: “La capacitación está, pero es escasa y están mínimamente conectada a nuestras necesidades reales” (D3). La integración de resultados cualitativos y cuantitativos evidencia la urgencia de implementar un sistema de capacitación integral, progresivo y orientado a la innovación profesional, la actualización pedagógica, y el desarrollo de competencias en liderazgo transformacional.

A continuación, en la tabla 15 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 6:

Tabla 15 Clima de Trabajo Colaborativo entre Docentes y Directivos

Pregunta 6: ¿Existe un clima de trabajo colaborativo entre docentes y directivos?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En desacuerdo	2	15,38%	15,38%	15,38%
Neutral	3	23,08%	23,08%	38,46%
De acuerdo	6	46,15%	46,15%	84,61%
Muy de acuerdo	2	15,38%	15,38%	100,00%
TOTAL	13	100%	100%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 6 Clima de Trabajo Colaborativo entre Docentes y Directivos

Nota. Elaboración Propia

Los resultados evidencian que la percepción sobre el trabajo colaborativo en la institución es mayoritariamente positiva, con un 61.53% de respuestas favorables entre docentes y superiores. Esto refleja que existen esfuerzos significativos que fomentan la cooperación y la comunicación, aunque un 38.46% de respuestas neutrales o negativas indica que todavía hay experiencias de trabajo poco coordinado en algunos contextos. Así, si bien se reconoce la existencia de un clima colaborativo, persisten áreas de mejora en cohesión y comunicación, especialmente en los canales horizontales entre pares.

Desde la perspectiva del liderazgo transformacional, los hallazgos muestran que la influencia idealizada y la motivación inspiracional contribuyen a crear cooperación entre los miembros de la organización, como señalan Bass y Riggio (2006) y Leithwood y Jantzi (2019). Los testimonios cualitativos confirman que, aunque hay trabajo en

equipo, es necesario ampliar la integración de todos los niveles. En consecuencia, se sugiere avanzar hacia un liderazgo distribuido que fortalezca la comunicación permanente y la corresponsabilidad, consolidando una cultura institucional realmente colaborativa.

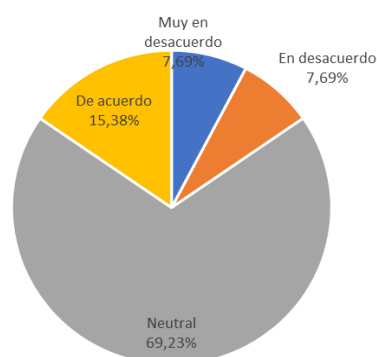
A continuación, en la tabla 16 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 7:

Tabla 16 Fomento de la Creatividad e Innovación en los Procesos Pedagógicos

Pregunta 7: ¿Se fomenta la creatividad e innovación en los procesos pedagógicos?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Muy en desacuerdo	1	7,69%	7,69%	7,69%
En desacuerdo	1	7,69%	7,69%	15,38%
Neutral	9	69,23%	69,23%	84,61%
De acuerdo	2	15,38%	15,38%	100,00%
TOTAL	13	100%	100%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 7 Fomento de la Creatividad e Innovación en los Procesos Pedagógicos



Nota. Elaboración Propia

Se colectaron las respuestas y se observó una tendencia a la neutralidad en cuanto al impulso a la innovación pedagógica y la creatividad, con un 69,23 % de las respuestas en la neutralidad. Solo un 15,38 % indicó acuerdo, y un 15,38 % en desacuerdo, esto representa que más de 80 % de los encuestados no percibe un entorno activo que fomente la innovación pedagógica. Esta situación denota un reto a nivel

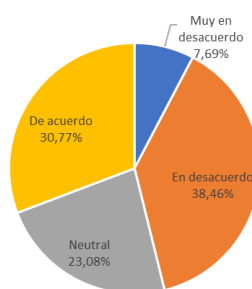
institucional y evidencia una posible cultura organizacional tradicional con escasa o nula integración de la innovación en las prácticas pedagógicas. Desde una óptica de liderazgo transformacional, la escasa estimulación intelectual demanda que los líderes educativos se conviertan en agentes de cambio, promoviendo espacios de experimentación, reflexión, actualización y autonomía en la creatividad docente, tal como proponen Bass y Riggio (2006) y Leithwood y Sun (2018). Los testimonios cualitativos, y de hecho, la ausencia de innovación, muestra que se requiere tiempo y apoyo más que relativos. Por tanto, se requiere un liderazgo más participativo y visionario que fomente un ambiente institucional receptivo al cambio, donde la creatividad se valore como motor de mejora continua y desarrollo profesional.

A continuación, en la tabla 17 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 8:

Tabla 17 Gestión Institucional de los Cambios Necesarios

Pregunta 8: ¿La institución gestiona adecuadamente los cambios necesarios?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Muy en desacuerdo	1	7,69%	7,69%	7,69%
En desacuerdo	5	38,46%	38,46%	46,15%
Neutral	3	23,08%	23,08%	69,23%
De acuerdo	4	30,77%	30,77%	100,00%
TOTAL	13	100%	100%	

Figura 8 Gestión Institucional de los Cambios Necesarios



Nota. Elaboración Propia

Los resultados reflejan una percepción crítica sobre la capacidad de la institución para gestionar cambios, con un 46,15% de desacuerdo o total desacuerdo, y

solo un 30,77% mostrando consenso. El 23.77 % de las respuestas fueron neutrales. Esto indica falta de empoderamiento y poca participación activa en los procesos de mejora. La mayoría del personal siente que no hay un plan estratégico claro para el cambio y la transformación organizacional, lo que en última instancia obstaculiza la efectividad de las iniciativas educativas.

Desde la perspectiva del liderazgo transformacional, la gestión del cambio, en este caso, requiere influencia idealizada y estimulación intelectual para articular la visión y reforzar el apoyo ((Bass y Riggio, 2006; Leithwood y Jantzi, 2019; Fullan, 2019). Los testimonios cualitativos sugieren que hay buena voluntad para cambiar, pero los esfuerzos de cambio no son exitosos, lo que ilustra la necesidad de formalizar procesos, mejorar y establecer una comunicación interna, así como fomentar la responsabilidad compartida. Por lo tanto, hay necesidad de adoptar un modelo de gestión del cambio que active a todos los miembros de la comunidad educativa, resultando en mejoras duraderas en la cultura organizacional.

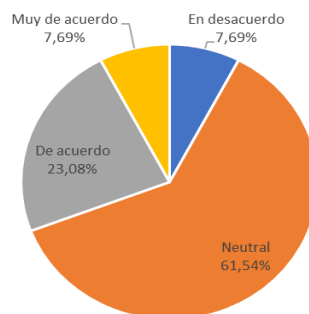
Los principales hallazgos de la pregunta 9 se muestran en la tabla 18.

Tabla 18 Promoción de la Reflexión Continua sobre la Práctica Pedagógica

Pregunta 9: ¿Se promueve la reflexión continua sobre la práctica pedagógica?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En desacuerdo	1	7,69%	7,69%	7,69%
Neutral	8	61,54%	61,54%	69,23%
De acuerdo	3	23,08%	23,08%	92,31%
Muy de acuerdo	1	7,69%	7,69%	100,00%
TOTAL	13	100%	100%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 9 Promoción de la Reflexión Continua sobre la Práctica Pedagógica



Nota. Elaboración Propia

Los resultados muestran que la mayoría de los docentes (61,54%) son neutrales en cuanto a la práctica de la reflexión continua en la enseñanza, lo que nos indica que esta práctica no está sistematizada en la institución. Solo un 30,77% manifestó acuerdo, lo que indica que existen algunas iniciativas en esta dirección, mientras que un 7,69% se mostró en desacuerdo. Esto pone de manifiesto la importancia de la creación de espacios para la reflexión profesional, a fin de que las vivencias docentes se conviertan en aprendizajes significativos que favorezcan la práctica docente en forma continua y sistemática.

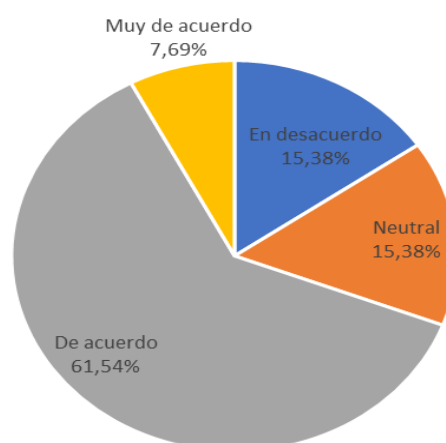
Desde la perspectiva de la teoría del liderazgo transformacional, la reflexión en la práctica docente es fundamental y para su fomento la estimulación y la atención individual son claves (Bass y Riggio, 2006; Leithwood y Jantzi, 2019). Los testimonios cualitativos apuntan en este sentido, valorizando la creación de tiempo y espacios para el análisis colectivo de la práctica. De este modo, se podrá reforzar la pedagogía reflexiva en el modelo institucional y, que se desarrolle una cultura de aprendizaje profesional, se favorezca la innovación en la práctica pedagógica y se produzcan cambios sostenibles y transformadores en la educación.

A continuación, en la tabla 19 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 10:

Tabla 19 Promoción de la Inclusión y la Diversidad a través del Liderazgo

Pregunta 10: ¿El liderazgo promueve la inclusión y la diversidad?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En desacuerdo	2	15,38%	15,38%	15,38%
Neutral	2	15,38%	15,38%	30,76%
De acuerdo	8	61,54%	61,54%	92,30%
Muy de acuerdo	1	7,69%	7,69%	100,00%
TOTAL	13	100%	100%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 10 Promoción de la Inclusión y la Diversidad a través del Liderazgo

Nota. Elaboración Propia

Los resultados indican que la percepción sobre el liderazgo institucional en la promoción de la inclusión y diversidad es mayormente positiva, con un 69,23% de respuestas favorables. Esto evidencia que la comunidad valora los esfuerzos del liderazgo por garantizar un entorno educativo equitativo y respetuoso. Apoyando la afirmación anterior un 30.76% de respuestas neutrales o en desacuerdo puede sugerir que las acciones inclusivas en la institución no son visibles o consistentes en todos los niveles, lo que muestra que hay áreas que se pueden mejorar en la inclusión de políticas y prácticas.

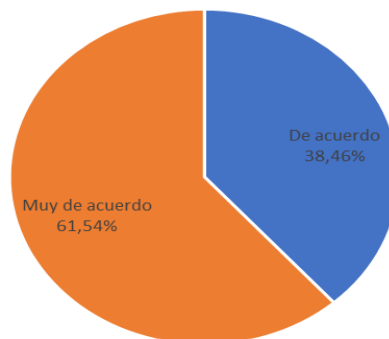
Desde el enfoque del liderazgo transformacional, se puede asociar con la consideración individualizada, donde el hecho de atender las necesidades de cada uno logra crear un ambiente en el que se produzca cohesión y aprendizaje de forma recíproca (Bass & Riggio, 2006; Leithwood & Jantzi, 2019). Los testimonios cualitativos complementan este planteamiento demandando la consistencia en el fortalecimiento de la capacitación y las acciones de sensibilización que garanticen la inclusión. De este modo, a pesar de que la institución ha hecho esfuerzos por convertirse en un espacio inclusivo, es esencial establecer y mantener acciones orientadas a construir y consolidar la equidad, la participación y el reconocimiento de todas las personas que integran la comunidad educativa. A continuación, la tabla 20 presenta los principales resultados obtenidos de la pregunta 11:

Tabla 20 Orientación de la Visión Educativa hacia el Bienestar y Desarrollo Integral del Estudiante

Pregunta 11: ¿La visión educativa está claramente orientada hacia el bienestar y desarrollo integral del estudiante?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
De acuerdo	5	38,46%	38,46%	38,46%
Muy de acuerdo	8	61,54%	61,54%	100,00%
TOTAL	13	100%	100%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 11 Orientación de la Visión Educativa hacia el Bienestar y Desarrollo Integral del Estudiante



Nota. Elaboración Propia

Los datos muestran un claro consenso (100%) de que la visión educativa de la institución se centra en el bienestar y el desarrollo integral del estudiante. Este consenso indica que la comunidad valora la misión educativa en todas sus dimensiones: académica, social, ética y emocional, y entiende que el enfoque del proceso de aprendizaje debe centrarse en el desarrollo general del individuo. El fuerte consenso en torno a esta visión es una fuerza estratégica que hace posible la implementación de un estilo de liderazgo transformacional centrado en el valor y el aprendizaje integral.

Desde una perspectiva teórica del liderazgo transformacional, este hallazgo se relaciona con la influencia idealizada y la motivación inspiradora (Bass & Riggio, 2006), lo que apoya una visión educativa humanista y centrada en el estudiante. También está en línea con las observaciones de Leithwood y Jantzi (2019), quienes señalan que los líderes educativos efectivos sostienen el bienestar del estudiante entrelazando la visión institucional con preocupaciones éticas y sociales. Mantener y fortalecer esta orientación permitirá consolidar una cultura escolar basada en equidad, desarrollo integral y decisiones pedagógicas que prioricen al estudiante como centro del proceso educativo.

Resultados de la Lista de Cotejo Aplicada

A continuación, en la tabla 21 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 1:

Tabla 21 Promoción del Crecimiento Personal y Profesional a través de la Visión y Misión Institucional

Pregunta 1: ¿La visión y misión institucional promueven el crecimiento personal y profesional?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Si	15	100,00%	100,00%	100,00%
TOTAL	15	100%	100%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 12 Promoción del Crecimiento Personal y Profesional a través de la Visión y Misión Institucional



Nota. Elaboración Propia

El resultado revela la importancia que tiene la visión y misión institucional para el crecimiento personal y profesional. La totalidad de las y los encuestados expresaron que estaban de acuerdo con esta afirmación, y esto muestra la comprensión y apropiación de las y los miembros de la comunidad educativa, respecto a los valores institucionales. Esto muestra que la institución ha comunicado claramente sus objetivos estratégicos, y ha construido una cultura organizacional que promueve el desarrollo humano y profesional. La alineación de la cultura organizacional con valores institucionales constituye una primordial para el sostenimiento de procesos de mejora, y el fortalecimiento de la colaboración hacia una mayor calidad educativa.

Desde la perspectiva del liderazgo transformacional, este hallazgo se relaciona con la influencia idealizada y la motivación inspiradora descritas por Bass y Riggio (2006), que permiten a los líderes comunicar una visión convincente que galvaniza el compromiso y dirige el desarrollo del personal hacia metas comunes. Esto también está en línea con Leithwood y Jantzi (2019), quienes sostienen que una misión institucional clara centrada en el crecimiento holístico mejora la motivación en el lugar de trabajo, la identidad organizacional y la innovación pedagógica. En este sentido, la claridad y coherencia de la visión y misión de la institución construyen una base sólida para la implementación del modelo de liderazgo transformacional propuesto, asegurando la alineación de los objetivos personales, profesionales y organizacionales en el proceso educativo.

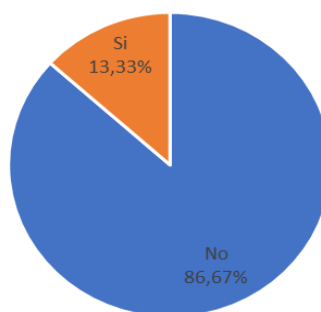
A continuación, en la tabla 22 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 2:

Tabla 22 Enfoque en Innovación y Mejora Continua en la Institución

Pregunta 2: ¿Se enfatiza la innovación y la mejora continua?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
No	13	86,67%	86,67%	86,67%
Si	2	13,33%	13,33%	100,00%
TOTAL	15,0000	100,00%	100,00%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 13 Enfoque en Innovación y Mejora Continua en la Institución



Nota. Elaboración Propia

Los hallazgos revelan que la institución carece de un enfoque sólido en fomentar la innovación y la mejora continua, con un 86,67% de encuestados que perciben estas características como no prioritarias. Esta situación evidencia una cultura centrada en mantener rutinas existentes más que en impulsar cambios pedagógicos o motivacionales, lo que limita la profesionalización docente y la calidad de los procesos educativos. Solo un 13,33% reconoce la presencia de innovación, lo que indica que los esfuerzos en este ámbito son aislados y poco sistemáticos.

Desde la óptica del liderazgo transformacional, la estimulación intelectual es una de las principales vías que facilita la creatividad, el pensamiento crítico y la experimentación en la práctica pedagógica (Burns, 1978; Kotter, 2012). También, Hargreaves y Fullan (2014) afirman que la innovación necesita una cultura profesional

sostenida y colaborativa, más no de intervenciones esporádicas. Por lo tanto, se recomienda el fortalecimiento de un liderazgo estratégico y participativo que oriente la institución hacia un modelo de aprendizaje organizacional con énfasis en la creatividad, en la investigación educativa y en la constante transformación de las prácticas pedagógicas.

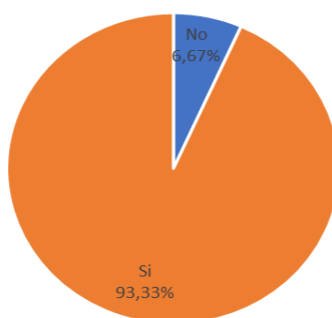
A continuación, en la tabla 23 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 3:

Tabla 23 Fomento de una Cultura de Colaboración y Respeto en la Institución

Pregunta 3: ¿Se promueve una cultura de colaboración y respeto?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
No	1	6,67%	6,67%	6,67%
Si	14	93,33%	93,33%	100,00%
TOTAL	15	100%	100%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 14 Fomento de una Cultura de Colaboración y Respeto en la Institución



Nota. Elaboración Propia

Los resultados evidencian una percepción ampliamente positiva sobre la cultura institucional, con un 93,33% de respuestas favorables, lo que indica que las relaciones interpersonales se desarrollan en un ambiente de confianza, cooperación y respeto. El

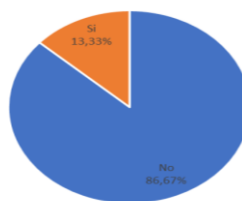
establecimiento de un entorno colaborativo incrementa el sentido de pertenencia y la cohesión del equipo, lo cual es fundamental para la puesta en práctica de nuevas estrategias pedagógicas y para la mejora continua de la institución. En el marco del liderazgo transformacional, estos aspectos se vinculan a la influencia idealizada y a la consideración individualizada. Los líderes que inspiran respeto y colaboración, logran movilizar a todos los integrantes hacia el logro de metas comunes (Schein, 2010; Goleman, 2013; Hargreaves & Fullan, 2014). La consolidación de esta cultura escolar como fortaleza institucional proporciona un entorno emocionalmente saludable y sostenible, facilitando la realización de acciones de liderazgo transformacional y promoviendo un aprendizaje entre pares orientado al compromiso compartido y al cambio educativo continuo. A continuación, en la tabla 24 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 4:

Tabla 24 Participación en la Toma de Decisiones dentro de la Institución

Pregunta 4: ¿Se fomenta la participación de todos en la toma de decisiones?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
No	13	86,67%	86,67%	86,67%
Si	2	13,33%	13,33%	100,00%
TOTAL	15	100%	100%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 15 Participación en la Toma de Decisiones dentro de la Institución



Nota. Elaboración Propia

Los resultados reflejan una notable ausencia de participación del personal en los procesos de toma de decisiones, con un 86,67% de encuestados que perciben poca o

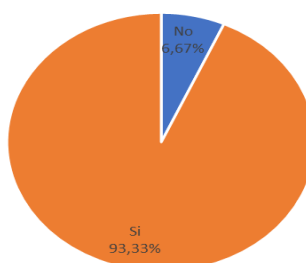
ninguna oportunidad de involucramiento. Obviamente, el 13,33% que ha podido referirse a la posibilidad de espacios participativos describe un escenario de desbalance jerárquico, cuya negativa se traduce en desconfianza, falta de sentido de pertenencia y una baja cohesión, afectando organizativamente el compromiso de docentes y otros actores en el proceso de brindar una mejor calidad educativa. Desde el liderazgo transformacional, describe evaluación en la falta de motivación inspiracional e influencia idealizada, dimensiones que, a partir de la teoría de Burns (1978), Bass y Riggio (2006), Sergiovanni (2015) y Fullan (2019), se convierten en la gasolina que potencia la participación y la creación de una cultura organizacional de la integración. Las estructuras verticales limitan la colaboración y la sostenibilidad de los proyectos educativos (Bolívar, 2018). Por ello, se recomienda que el modelo institucional incorpore mecanismos efectivos que promuevan la participación real de docentes y directivos en planificación, ejecución y evaluación, fortaleciendo la transparencia, la corresponsabilidad y un liderazgo transformacional integral centrado en la colaboración. A continuación, en la tabla 25 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 5:

Tabla 25 Inversión en el Desarrollo Profesional Continuo del Personal Docente

Pregunta 5: ¿Se invierte en el desarrollo profesional continuo?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
No	1	6,67%	6,67%	6,67%
Si	14	93,33%	93,33%	100,00%
TOTAL	15	100%	100%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 16 Inversión en el Desarrollo Profesional Continuo del Personal Docente



Nota. Elaboración Propia

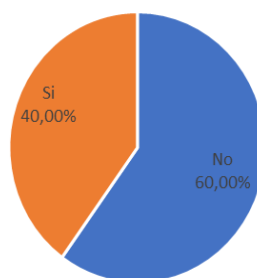
Los resultados muestran una percepción en general favorable de la inversión institucional en el desarrollo profesional continuo, con un 93.33% de los encuestados reconociendo recursos y esfuerzos en la formación del personal docente, mientras que solo el 6.67% expresó lo contrario. Esta percepción positiva, y en algunos casos la fuerte oposición, muestra un profundo compromiso para apoyar la renovación pedagógica y la mejora de la competencia profesional, que son cruciales para respaldar la gestión educativa y anclar el liderazgo transformacional, más aún en el contexto de la pandemia. Invertir en el aprendizaje continuo es fundamental para sostener la calidad educativa y la mejora continua de la práctica docente. Visto desde un enfoque de liderazgo transformacional, el desarrollo profesional actúa como un motor de cambio al inspirar la reflexión crítica, fomentar la colaboración y promover el crecimiento personal (Burns, 1978; Day, 2004; Darling-Hammond, 2017; Hargreaves & Fullan, 2014). Incorporar la formación continua en la cultura organizacional mejora los aspectos de estimulación cognitiva y consideración personalizada del liderazgo.. Por ello, es fundamental que la institución mantenga y planifique estratégicamente estos esfuerzos, asegurando que la capacitación docente contribuya a la innovación pedagógica, al fortalecimiento de las prácticas educativas y a la mejora de los resultados de aprendizaje. A continuación, en la tabla 26 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 6:

Tabla 26 Oportunidades para Compartir Conocimientos entre el Personal Educativo

Pregunta 6: ¿Se ofrecen oportunidades para compartir conocimientos?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
No	9	60,00%	60,00%	60,00%
Si	6	40,00%	40,00%	100,00%
TOTAL	15	100%	100%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 17 Oportunidades para Compartir Conocimientos entre el Personal Educativo



Nota. Elaboración Propia

Los resultados muestran que el 60% de los encuestados percibe que no existen oportunidades adecuadas para compartir conocimientos, mientras solo el 40% considera que sí. La falta de espacios institucionalizados de intercambio profesional evidencia una debilidad estructural en la gestión pedagógica que limita la innovación y el desarrollo profesional de los docentes. La falta de aprendizaje colaborativo y de construcción colectiva del conocimiento en la organización demuestra que está en un nivel organizacional muy primario, con más verticalidad que horizontalidad en sus estructuras.

Desde la perspectiva del liderazgo transformacional, esta situación evidencia la necesidad de formalizar espacios de socialización y reflexión profesional que fomenten la colaboración, la innovación pedagógica y el sentido de pertenencia (Burns, 1978; Bass & Riggio, 2006; Leithwood, 2020; Huillca Condori, 2015; Tapia & Antequera, 2020). La creación de comunidades de aprendizaje, círculos de innovación y encuentros docentes fortalecería la cultura institucional y promovería un liderazgo transformacional sostenible, potenciando la colaboración, el desarrollo humano integral y la eficacia en la gestión pedagógica. A continuación, en la tabla 27 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 7:

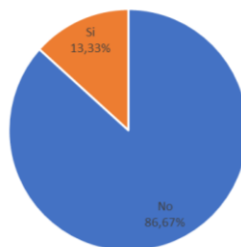
Tabla 27 Promoción de la Autonomía y Responsabilidad Estudiantil

Pregunta 7: ¿Se promueve la autonomía y responsabilidad de los estudiantes?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado

No	13	86,67%	86,67%	86,67%
Si	2	13,33%	13,33%	100,00%
TOTAL	15	100%	100%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 18 Promoción de la Autonomía y Responsabilidad Estudiantil



Nota. Elaboración Propia

Los resultados muestran que el 86.67% de los encuestados señalan que no se promueve la autonomía ni la responsabilidad de los estudiantes, siendo solo el 13.33% los que piensan que se promueve. Esto refleja una cultura pedagógica que se ancla en metodologías tradicionales, donde los estudiantes juegan un rol pasivo, poco favorecedor de la autorregulación y que deja poco espacio para que se ejerza un liderazgo transformacional en la institución. La falta de impulso de enfoques pedagógicos que favorezcan la autodirección en los estudiantes representa una zona de intervención prioritaria para el fortalecimiento de la gestión pedagógica y la formación integral de los estudiantes.

Con respecto al liderazgo transformacional, la autonomía estudiantil es un elemento clave, ya que permite empoderar a los alumnos a través de la confianza, la motivación y la delegación de responsabilidades (Burns, 1978; Bass & Riggio, 2006; Leithwood & Jantzi, 2006). Estos hallazgos evidencian la necesidad de reestructurar la práctica docente hacia el uso de metodologías activas y participativas, tales como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y la evaluación formativa, que favorezcan la autoevaluación, la creatividad y la toma de decisiones de los estudiantes. Igualmente, se espera que el liderazgo directivo establezca un cuerpo de

políticas institucionales que apunten a la autonomía como un valor estructural en la promoción de la responsabilidad.

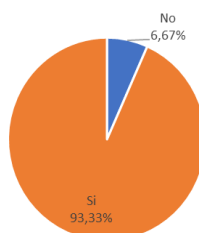
A continuación, en la tabla 28 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 8:

Tabla 28 Carácter Inspirador de la Visión Institucional

Pregunta 8: ¿La visión institucional es inspiradora?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
No	1	6,67%	6,67%	6,67%
Si	14	93,33%	93,33%	100,00%
TOTAL	15	100%	100%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 19 Carácter Inspirador de la Visión Institucional



Nota. Elaboración Propia

Los resultados muestran que la mayoría de los miembros de la institución tienen una actitud positiva hacia la visión institucional, con un 93,33% de los encuestados caracterizándola como inspiradora. Esto muestra una fuerte identificación con la misión y los propósitos de la institución, lo cual es un elemento fundamental para el avance del liderazgo transformacional en la Unidad Educativa de la parroquia de Pintag. La visión institucional es una fuerza organizacional simbólica y estratégica que agiliza a los docentes y directivos y los dirige hacia metas unificadas, fomentando un propósito compartido, la innovación y la mejora continua.

En el ámbito del liderazgo transformacional, una visión inspiradora moviliza a la comunidad educativa, cultiva la confianza y la cohesión, y conduce a cambios

transformacionales significativos, siempre que esté acompañada de acciones sólidas y planificación de la comunicación (Burns, 1978; Bass & Riggio, 2006; Leithwood, 2020; Marín et al., 2024; Huilca Condori, 2015). Para maximizar el impacto, se recomienda fortalecer la comunicación interna, alinear la visión con los planes de mejora institucional y establecer espacios reflexivos que involucren a docentes, estudiantes y directivos.

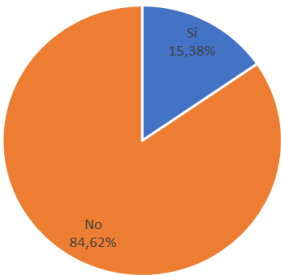
Así, la visión se convierte en un motor de cambio educativo sostenible, impulsando calidad, compromiso y desarrollo integral en toda la comunidad. A continuación, en la tabla 29 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 9:

Tabla 29 Claridad en la Comunicación de la Visión Institucional

Pregunta 9: ¿Se comunica de manera clara la visión?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Si	2	15,38%	15,38%	15,38%
No	11	84,62%	84,62%	100,00%
TOTAL	13	100%	100%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 20 Claridad en la Comunicación de la Visión Institucional



Nota. Elaboración Propia

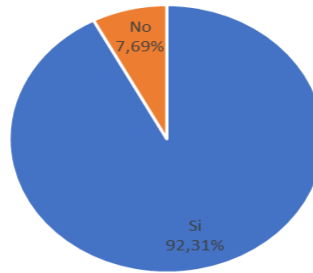
Los resultados muestran que el 84,62% de los encuestados percibe que la visión institucional se comunica de manera poco clara, mientras solo un 15,38% considera que se hace efectivamente. Esta discrepancia evidencia una debilidad en los procesos de comunicación interna, dificultando la apropiación de la visión por parte de la comunidad educativa y generando disonancia entre los valores institucionales y la práctica

pedagógica en el aula. La ausencia de información o de una comunicación efectiva provoca confusión, genera una disminución en el sentido de pertenencia y obstaculiza la construcción de una cultura organizacional cohesiva, afectando la colaboración docente y la planificación y el seguimiento institucional. Desde el enfoque del liderazgo transformacional, la efectividad no sólo depende de la existencia de una visión, por cierto, inspiradora, sino de la posibilidad de comunicarla de manera clara, coherente y creíble, integrando los aportes individuales a los objetivos grupales (Bass & Riggio, 2006; Laithwood & Jantzi, 2006; Marín et al., 2024). Para subsanar esta debilidad, se recomienda implementar estrategias participativas de socialización de la visión mediante reuniones pedagógicas, talleres colaborativos y su integración en la planificación curricular, junto con espacios de retroalimentación que permitan evaluar la comprensión y vinculación de la visión. De esta forma, la visión institucional dejará de ser un ideal teórico y se transformará en un motor de acción colectiva que fortalezca el liderazgo transformacional y la mejora continua en la institución. A continuación, en la tabla 30 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 10:

Tabla 31 Alineación de los Objetivos de Aprendizaje con una Visión Transformadora

Pregunta 10: ¿Los objetivos de aprendizaje están alineados con una visión transformadora?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Si	12	92,31%	92,31%	92,31%
No	1	7,69%	7,69%	100,00%
TOTAL	13	100%	100%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 21 Alineación de los Objetivos de Aprendizaje con una Visión Transformadora

Nota. Elaboración Propia

Los resultados reflejan una percepción en gran medida positiva, con un 92.31% de respuestas afirmativas que indican que los objetivos de aprendizaje se alinean con una visión transformadora. Esto indica que la planificación pedagógica equilibra la consideración de enfoques innovadores y enfocados en el cambio positivo, en línea con los principios de liderazgo transformacional. Solo un pequeño 7.69% indicó que no hay tal alineación. Esta cifra es alentadora porque muestra que la institución intenta articular sus objetivos educativos con una perspectiva orientada a fomentar el desarrollo holístico y la mejora continua, que son esenciales para una educación de calidad.

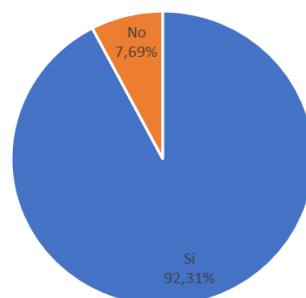
A continuación, en la tabla 31 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 11:

Tabla 30 Diseño de Actividades que Fomentan el Trabajo Colaborativo

Pregunta 11: ¿Se diseñan actividades que fomenten el trabajo colaborativo?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Si	12	92,31%	92,31%	92,31%
No	1	7,69%	7,69%	100,00%
TOTAL	13	100%	100%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 22 Diseño de Actividades que Fomentan el Trabajo Colaborativo



Nota. Elaboración Propia

Los resultados indican que el 92,31% de los participantes percibe que los objetivos de aprendizaje poseen una orientación transformadora, mientras solo un 7,69% opinó de manera diferente. Los resultados demuestran que la planificación pedagógica de la institución aún se está ajustando a los principios del liderazgo transformacional, en sus dimensiones de promoción del cambio, innovación y la mejora continua, y desde un enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación integral del estudiante. La apropiación institucional de los valores por parte del profesorado, más allá de motivar, genera sentido de corresponsabilidad e inspiración, y de ese modo, ajusta los aprendizajes a las demandas reales y contextuales del sistema educativo.

Desde el enfoque del liderazgo transformacional, el nivel de alineación descrito constituye un aspecto importante para la generación de cambios perdurables en la práctica docente y para el desarrollo de una cultura colaborativa, escolar y de alta calidad (Bass & Riggio, 2006; Leithwood & Jantzi, 2005; Cevallos et al., 2023). Sin embargo, el escaso porcentaje de respuestas negativas evidencia la existencia de brechas en la comprensión y la materialización de la visión institucional, posiblemente por deficiencias en la comunicación interna o por dotaciones formativas desiguales. Para consolidar estos avances, se requiere acompañamiento y formación docente que permita a toda la comunidad educativa aplicar de manera consistente los principios transformacionales, asegurando que los objetivos de aprendizaje sean un motor real de

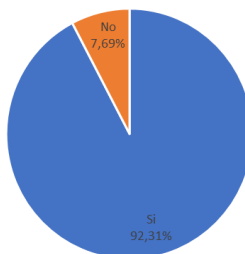
innovación, reflexión pedagógica y mejora continua. A continuación, en la tabla 32 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 12:

Tabla 31 Autonomía Docente para Adaptar Actividades Pedagógicas

Pregunta 12: ¿Los docentes tienen autonomía para adaptar las actividades?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Si	12	92,31%	92,31%	92,31%
No	1	7,69%	7,69%	100,00%
TOTAL	13	100%	100%	

Nota.
Elaboración Propia

Figura 23 Autonomía Docente para Adaptar Actividades Pedagógicas



Nota. Elaboración Propia

Los resultados muestran que el 92,31% de los docentes percibe contar con autonomía para adaptar las actividades pedagógicas, evidenciando una cultura institucional de confianza y empoderamiento profesional. Esta flexibilidad permite a los docentes ajustar estrategias de enseñanza a las necesidades y estilos de aprendizaje de sus estudiantes, fomentando la creatividad, la toma de decisiones pedagógicas y el sentido de responsabilidad.

En el liderazgo transformacional, el incremento de autonomía se explica por la estimulación intelectual (Bass & Avolio, 1994), donde se fomenta el pensamiento crítico, la innovación y la creación de soluciones diversas a los problemas que emergen en el ámbito educativo.

Que la autonomía se perciba positivamente significa que los docentes se sienten agentes de cambio en la educación, en cuanto a innovar y contextualizar los contenidos, lo que se traduce en mayor compromiso y sentido de pertenencia a la institución. La evidencia cualitativa es contundente, y la institución, que reconoce el criterio profesional de sus docentes, logra crear un espacio de responsabilidad en libertad pedagógica, y coherente con el liderazgo transformacional (Leithwood & Jantzi, 2005; Cevallos et al., 2023).

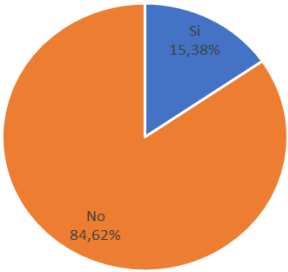
Se recomienda mantener espacios de reflexión colectiva y acompañamiento formativo, de modo que la autonomía docente se ejerza de manera coherente con la visión transformadora institucional, asegurando la mejora continua, la inclusión y la innovación pedagógica. A continuación, en la tabla 33 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 13:

Tabla 32 Promoción del Aprendizaje Basado en Proyectos

Pregunta 13: ¿Se promueve el aprendizaje basado en proyectos?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Si	2	15,38%	15,38%	15,38%
No	11	84,62%	84,62%	100,00%
TOTAL	13	100%	100%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 24 Promoción del Aprendizaje Basado en Proyectos



Nota. Elaboración Propia

Los resultados muestran que el 84,62% de los docentes percibe que el aprendizaje basado en proyectos (ABP) no se promueve en la institución, reflejando una predominancia de enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos. Esta situación ilustra las limitaciones en la adopción de metodologías que promueven la construcción de aprendizajes significativos, enfoques interdisciplinarios y la participación activa de los estudiantes, que son esenciales en el liderazgo transformacional en la gestión pedagógica (Bass & Avolio, 1994). El uso limitado de PBL muestra que la práctica docente sigue siendo poco receptiva a la enseñanza innovadora, a pesar del valor aceptado de las competencias del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la autorregulación.

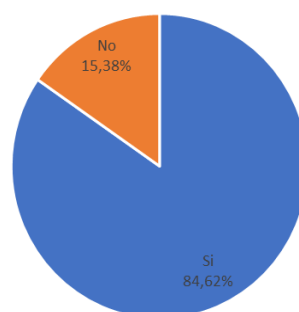
Este hallazgo coincide con lo planteado por Leithwood y Jantzi (2005) y Cevallos et al. (2023), quienes señalan que la transformación educativa requiere metodologías participativas y colaborativas que involucren activamente a los estudiantes en su aprendizaje. La limitada promoción del ABP puede deberse a brechas en la formación docente, falta de tiempo para planificación interdisciplinaria y escaso acompañamiento pedagógico (Ayala, 2024). Por ello, se recomienda fortalecer la capacitación en diseño y desarrollo de proyectos, integrar tecnologías educativas y consolidar espacios de innovación pedagógica. Estas acciones permitieron que la institución avance hacia un modelo de enseñanza flexible y activo, potenciando la autonomía, creatividad y colaboración del estudiantado, y consolidando la implementación del liderazgo transformacional en la práctica pedagógica. A continuación, en la tabla 34 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 14:

Tabla 33 Alineación de los Objetivos de Aprendizaje con la Visión Institucional

Pregunta 14: ¿Los objetivos de aprendizaje están alineados con la visión institucional?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Si	11	84,62%	84,62%	84,62%
No	2	15,38%	15,38%	100,00%
TOTAL	13	100%	100%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 25 Alineación de los Objetivos de Aprendizaje con la Visión Institucional



Nota. Elaboración Propia

Los resultados de la Tabla 34 muestran que el 84,62% ($n = 11$) de los docentes percibe que los objetivos de aprendizaje están alineados con la visión institucional, mientras que solo el 15,38% ($n = 2$) considera que no existe vínculo. Esta mayoría refleja un alto nivel de coherencia entre la planificación pedagógica y la misión institucional, evidenciando que los docentes y directivos han comprendido e implementan los lineamientos estratégicos en sus actividades educativas. Desde el enfoque del liderazgo transformacional, esta alineación es un indicativo positivo, puesto que, alimenta la motivación y el compromiso de los empleados, promoviendo así una cultura organizacional fuerte y alineada con los objetivos estratégicos.

A pesar de esto, el 15,38% de las respuestas negativas sugieren que hay actores que no se sienten suficientemente integrados o informados sobre la visión o misión institucional. Sobre la situación descrita, es posible que se deba a la ausencia de espacios comunicativos y de participación que impiden el aprovisionamiento total respecto a los objetivos de la planificación estratégica. Este resultado se encuentra en línea con lo planteado por Leithwood y Jantzi (2005), cuando afirman que una visión institucional solo genera cohesión y transformación sostenible cuando es comprendida y compartida por toda la comunidad educativa. Por su parte, Cevallos et al (2023) afirman que la alineación de los objetivos de aprendizaje y la visión institucional constituye un elemento central para una gestión pedagógica efectiva, en tanto que Balarezo et al. (2025) sostienen que por la falta de claridad, se presentan desajustes en la comunicación

y la implementación de las estrategias educativas. Estos resultados son igualmente respaldados por la evidencia cualitativa, dado que los docentes.

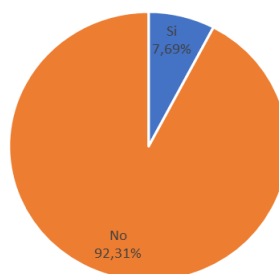
A continuación, en la tabla 35 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 15:

Tabla 34 Evaluación del Clima Escolar y Satisfacción del Personal

Pregunta 15: ¿Se evalúa el clima escolar y la satisfacción del personal?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Si	1	7,69%	7,69%	7,69%
No	12	92,31%	92,31%	100,00%
TOTAL	13	100%	100%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 26 Evaluación del Clima Escolar y Satisfacción del Personal



Nota. Elaboración Propia

La investigación muestra que la institución tiene logros valiosos, como la alineación de la visión institucional, la inclusión de objetivos de aprendizaje transformadores y la autonomía de los docentes (Tablas 21, 23 y 25). Sin embargo, queda mucho trabajo por hacer para establecer un liderazgo pedagógico transformacional. Existen deficiencias que afectan la promoción de la innovación y el aprendizaje por proyectos, la autorreflexión docente, la toma de decisiones, la comunicación interna y la visión institucional (Tablas 19, 22, 26 y 27). Además, la institución no tiene mecanismos sistemáticos para evaluar el clima escolar y la satisfacción del personal. Esto afecta la cohesión organizacional y el compromiso de los

docentes (Tabla 35). Esto implica que, aunque la misión y la visión son inspiradoras, es necesario un mayor trabajo para que la comunidad las implemente y las adopte en su práctica pedagógica.

Desde la óptica del liderazgo transformacional, los resultados apuntan a que la institución ha progresado en el desarrollo de una cultura organizacional basada en la confianza, la colaboración y el empoderamiento. Sin embargo, persiste la dificultad de desarrollar en todos los niveles de la comunidad educativa la motivación inspiradora, la estimulación intelectual y la consideración individualizada. Para lograr un liderazgo transformacional que perdure en el tiempo, es fundamental potenciar la innovación en lo pedagógico, los espacios de colaboración y reflexión profesional, la activa participación de los docentes y los estudiantes, la comunicación sobre la visión de la institución y su organización, y la evaluación sistemática del clima en la escuela. La combinación de estas dimensiones permite a la institución mejorar la coherencia, la inclusión y el enfoque en la gestión del desarrollo integral del estudiante y, a la vez, fomenta la mejora continua de la práctica pedagógica y de la cultura organizacional.

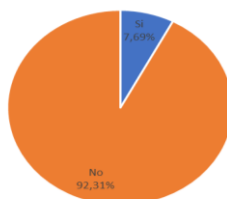
A continuación, en la tabla 36 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 16:

Tabla 35 Evaluación del Impacto de las Iniciativas de Desarrollo Profesional

Pregunta 16: ¿Se evalúa el impacto de las iniciativas de desarrollo profesional?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Si	1	7,69%	7,69%	7,69%
No	12	92,31%	92,31%	100,00%
TOTAL	13	100%	100%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 27 Evaluación del Impacto de las Iniciativas de Desarrollo Profesional



Nota. Elaboración Propia

Los datos reflejan una clara ausencia de evaluación sistemática del impacto de las iniciativas de desarrollo formativo en la institución, ya que el 92,31% de los encuestados indicaron que no se realiza seguimiento, frente a solo un 7,69% que afirmó lo contrario. Esta carencia evidencia un déficit en la gestión institucional, pues impide medir la efectividad de las capacitaciones, el desarrollo de competencias profesionales y su influencia en la mejora pedagógica. La información cualitativa refuerza esta tendencia, indicando que las actividades formativas culminan sin evaluaciones ni acompañamientos, creando un desfase entre lo planificado y lo ejecutado, y limitando la posibilidad de afianzar una cultura de aprendizaje y de mejora continua.

Desde el liderazgo transformacional, la falta de evaluación da la cuatro debilita la estimulación intelectual, la motivación y la responsabilidad compasiva, ya que no se pueden implementar ajustes a las estrategias formativas y no se puede alinear los programas de desarrollo a las necesidades reales contextuales de la educación. Bass y Avolio (1994), Leithwood y Jantzi (2005) y Cevallos et al. (2023) señalan que en la evaluación de desarrollo profesional es un ineludible pilar para la consolidación institucional, la mejora de la innovación pedagógica y la sostenibilidad de la mejora continua. Por el contrario, se sugiere que las instituciones establezcan políticas que incorporen evaluaciones sistemáticas, indicadores y herramientas de seguimiento y retroalimentación para el desarrollo de los programas de formación docente y la promoción del liderazgo transformacional que se oriente hacia la excelencia y desarrollo total de la comunidad educativa.

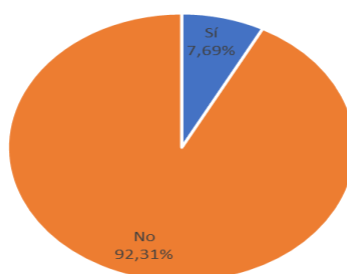
A continuación, en la tabla 37 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 17:

Tabla 36 Evaluación de la Participación y Compromiso Estudiantil

Pregunta 17: ¿Se evalúa la participación y el compromiso de los estudiantes?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Sí	1	7,69%	7,69%	7,69%
No	12	92,31%	92,31%	100,00%
TOTAL	13	100%	100%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 28 Evaluación de la Participación y Compromiso Estudiantil



Nota. Elaboración Propia

Los datos de la Tabla 30 evidencian una marcada ausencia de evaluación de la participación y el compromiso estudiantil, ya que el 92,31% de los encuestados indica que no se realiza seguimiento, frente a solo un 7,69% que sí lo percibe. Esta carencia refleja una debilidad en la gestión pedagógica, dado que la evaluación de la implicación de los alumnos es esencial para medir el impacto de las prácticas de enseñanza y fomentar la participación activa, la motivación intrínseca y el sentido de pertenencia en el aula. La información cualitativa refuerza esta tendencia, evidenciando que no se pueden encontrar indicadores que midan los niveles de compromiso de los estudiantes más allá de la mera asistencia o la entrega de las tareas, lo cual demuestra que hay que institucionalizar un marco de evaluación que integre los componentes de la evaluación de la cooperación, la autonomía y el compromiso académico.

Desde el enfoque del liderazgo transformacional, la no existencia de evaluaciones limita el accionar de los docentes y directivos para fomentar la autonomía, la participación activa y la agencia del estudiante. Autores como Bass y Avolio (1994), Leithwood y Jantzi (2005) y Cevallos et al. (2023) sostienen que medir la participación estudiantil es crucial para fomentar entornos de aprendizaje inclusivos, reflexivos y motivadores, en los que los estudiantes se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje. Por ello, se recomienda implementar mecanismos de evaluación tanto cualitativos como cuantitativos, que permitan identificar niveles de compromiso y factores que los influyen, fortaleciendo así la cultura de liderazgo transformacional y potenciando prácticas pedagógicas más activas, participativas e innovadoras.

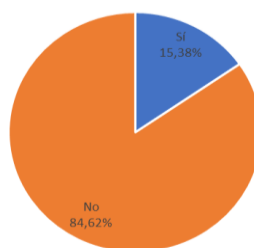
continuación, en la tabla 38 se presentan los principales hallazgos obtenidos en la pregunta 18:

Tabla 37 Evaluación del Impacto del Liderazgo en el Logro de los Objetivos Institucionales

Pregunta 18: ¿Se evalúa el impacto del liderazgo en el logro de los objetivos institucionales?				
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Sí	2	15,38%	15,38%	15,38%
No	11	84,62%	84,62%	100,00%
TOTAL	13	100%	100%	

Nota. Elaboración Propia

Figura 29 Evaluación del Impacto del Liderazgo en el Logro de los Objetivos Institucionales



Nota. Elaboración Propia

La tabla 38 evidencia una notable falta de procesos sistemáticos para evaluar el liderazgo institucional. En este sentido, el 84,62% de los encuestados sostiene que no hay un aún seguimiento formal sobre el impacto que tienen las acciones de los líderes sobre los objetivos estratégicos, mientras que solamente el 15,38% indica que alguna evaluación se realiza. Tal ausencia de evaluación evidencia que la institucionalidad de la gestión es débil, dado que no permite saber si las decisiones de liderazgo apoyan el cumplimiento de la visión transformadora. La información cualitativa respalda esta tendencia, pues varios docentes señalaron que no existen instrumentos ni procedimientos claros para evaluar el desempeño del equipo directivo, lo que evidencia la falta de una cultura de retroalimentación que promueva la mejora continua y el aprendizaje organizacional.

Desde la perspectiva del liderazgo transformacional, la ausencia de evaluación limita la capacidad de alinear la gestión con la visión institucional y de generar un impacto positivo en la innovación, motivación y compromiso del personal. Bass y Avolio (1994) destacan que los líderes transformacionales deben practicar la autoevaluación y monitoreo para asegurar la efectividad de sus decisiones y fortalecer el clima organizacional. De igual manera, Leithwood y Jantzi (2005), Cevallos et al. (2023) y Ayala (2024) sostienen que la evaluación sistemática del liderazgo permite ajustar estrategias, reforzar la coherencia institucional y consolidar la mejora de la calidad educativa. En este sentido, se hace imprescindible implementar mecanismos de evaluación que midan el impacto del liderazgo, promuevan la retroalimentación y fortalezcan la cultura de liderazgo transformacional en la institución.

3.4.3. Análisis de las entrevistas con ATLAS TI

La información se analizó y procesó de forma cualitativa utilizando ATLAS.ti, donde se construyeron, organizaron, codificaron y sistematizaron los discursos de las entrevistas semiestructuradas realizadas a directores y profesores.

La unidad de análisis se compuso por segmentos textuales (frases, oraciones o párrafos) de interés vinculados al liderazgo transformacional y a la gestión pedagógica. Tales segmentos fueron objeto de codificación y delimitación en el software.

El análisis se realizó en dos niveles, codificación abierta y codificación axial. En la etapa de codificación abierta se realizó una lectura atenta y profunda de las entrevistas, con la finalidad de encontrar conceptos, ideas y o percepciones de los participantes. A cada uno de los análisis se le adjudicó una etiqueta que sintetizaba su contenido y le permitía la descomposición de la información en unidades, que luego facilitaron el reconocimiento de patrones o regularidades en los discursos.

Mediante codificación axial obtuve la capacidad de reordenar y asociar los códigos obtenidos entre sí, los cuales, con la reestructuración, se integraron a categorías analíticas de orden superior, y que guardan congruencia con las variables y dimensiones

del estudio. Esta actividad, entre otras cosas, posibilitó la conceptualización de los códigos, detección de patrones y la elaboración de una matriz interpretativa que describa la movilidad de las dimensiones del liderazgo transformacional y su interconexión con la gestión pedagógica.

Al analizar la data, se optó por un diseño de red y gráficos de código por categorías, que en ATLAS.ti se estructuran en un único árbol de códigos y que en esta investigación se encuentra en el apartado de resultados. Las imágenes de esta data estructurada en categorías, muestran el desplazamiento de asociación de los códigos y la interrelación de cada uno de los conceptos. También muestran la densidad del significado que los discursos poseen.

Este procedimiento hizo posible un análisis íntegro y metódico de la información cualitativa, al asegurar el rastro a seguir entre los datos empíricos, los códigos, las categorías y las interpretaciones, proveniente así la validación y coherencia del estudio.

3.5. Redacción de resultados y discusión

La presente sección integra y analiza los hallazgos obtenidos mediante la triangulación de información proveniente de la encuesta aplicada a docentes, las entrevistas realizadas a directivos y la observación directa en aula. Esta triangulación permite contrastar percepciones, validar coincidencias y detectar divergencias en dimensiones clave de la gestión pedagógica y del liderazgo transformacional. Los resultados se interpretan con base en los aportes teóricos de Leithwood (2003) y Bass (1985), lo que facilita sustentar las inferencias y orientar acciones concretas. Al final de cada dimensión se presenta la implicación práctica correspondiente, que orienta las acciones y componentes del Modelo de Estrategias de Liderazgo Transformacional que se desarrolla en el Capítulo IV

Tabla 38 Resultados

Dimensión	Encuesta (Docentes)	Entrevista (Directivos)	Observación (Aula)	Convergencias	Divergencias	Inferencia respaldada (Leithwood / Bass)	Implicación práctica (qué mueve en Cap. IV)
Visión institucional	Alta proporción de docentes refiere baja socialización y poca claridad de la visión.	Directivos manifiestan haber comunicado la visión institucional.	No se observó evidencia de actividades explícitas alineadas a la visión en registros de clase.	Coincide en que la visión no permea la práctica cotidiana.	Divergencia entre declaración directiva y práctica real.	Cuando la visión no es compartida ni operacionalizada, pierde poder movilizador (Leithwood, 2003). La dimensión inspiracional del liderazgo transformacional depende de claridad y coherencia de propósito (Bass, 1985).	Incorporar en Cap. IV un módulo de socialización participativa de visión con instrumentos de monitoreo (fichas de alineamiento o planificación-clase) y actividades de co-construcción para asegurar permeabilidad.
Motivación y reconocimiento	Docentes reportan sentirse poco reconocidos y con baja	Directivos creen implementar acciones de reconocimiento (eventos puntuales).	En aula se observó ausencia de prácticas frecuentes de reconocimiento	Todos coinciden en la necesidad de reforzar motivación.	Directivos perciben más reconocimiento del que los docentes sienten.	La consideración individualizada y el reconocimiento son procesos centrales para sostener la motivación	Añadir en Cap. IV un sistema de reconocimiento y retroalimentación continua

	motivación intrínseca.		público/privado.			intrínseca (Bass, 1990). Leithwood señala que el refuerzo y la retroalimentación construyen compromiso profesional (Leithwood, 2003).	(matriz de evidencia, premios simbólicos, retroalimentación 360°) y un calendario anual de reconocimiento con indicadores de impacto.
Formación y acompañamiento	Docentes indican capacitación insuficiente y poco acompañamiento técnico.	Directivos mencionan espacios formativos, pero sin seguimiento sistemático.	Observación muestra escaso acompañamiento en aula y retroalimentación puntual.	Coincidencia en brecha entre oferta formativa y acompañamiento sostenido.	Divergencia entre oferta declarada y calidad/seguimiento percibido.	El acompañamiento sostenido (mentoring, coaching pedagógico) es condición para la estimulación intelectual y la innovación docente (Bass, 1985). Leithwood destaca que el desarrollo profesional continuo es núcleo del liderazgo pedagógico efectivo (Leithwood, 2003).	El Cap. IV debe incluir un plan estructurado de acompañamiento (tutores, observaciones programadas, sesiones de retroalimentación y evaluación de impacto) y un sistema de registro y seguimiento.
Clima organizacional	Encuestas muestran clima mixto:	Directivos reconocen esfuerzos por crear clima,	En aula se aprecia colaboración	Coincidencia en la existencia de colaboración superficial y	Divergencia en valoración de	Leithwood resalta que líderes efectivos construyen	Cap. IV debe proponer estrategias

	colaboración informal pero tensiones en comunicación.	pero admiten limitaciones en escucha y gestión de conflictos.	interdocente esporádica; falta de espacios formales de diálogo.	necesidad de mejora.	efectividad de las acciones directivas.	culturas colaborativas mediante prácticas de comunicación y participación; Bass subraya que la influencia idealizada y la confianza son base del clima (Leithwood, 2003; Bass, 1985).	de gobernanza participativa (mesas de trabajo, protocolos de comunicación, facilitadores de diálogo) y actividades para fortalecer confianza institucional.
Planeación y práctica pedagógica	Docentes señalan falta de coherencia entre los planes institucionales y las actividades diarias.	Directivos consideran que existen planes, aunque con débil articulación práctica.	Observación revela planeación tradicional y escasa evidencia de objetivos institucionales en actividades.	Coincidencia en desarticulación planificación–práctica.	Divergencia entre existencia documental de plan y su aplicación real.	La alineación entre visión, objetivos y práctica es indispensable para que la motivación inspiradora se traduzca en resultados (Leithwood, 2003). Bass indica que la estructura y la claridad de roles facilitan la ejecución de la visión transformacional (Bass, 1985).	Incluir en Cap. IV herramientas de traducción de la planificación a aula (plantillas de planeación alineadas a visión, rúbricas, indicadores de seguimiento) y formación específica en diseño de

							actividades alineadas.
Innovación y uso de TIC	Mayoría reporta escaso uso de TIC y resistencia a metodologías activas.	Directivos mencionan iniciativas puntuales de TIC sin continuidad.	Observación muestra uso limitado de recursos digitales y metodologías convencionales.	Coincidencia en baja adopción sostenida de innovación y TIC.	Divergencia en percepción de suficiencia de iniciativas directivas.	Bass vincula la estimulación intelectual con la promoción de prácticas innovadoras; Leithwood indica que el liderazgo que favorece la experimentación facilita la incorporación de TIC en el currículo (Bass, 1985; Leithwood, 2003).	Cap. IV debe contemplar un plan gradual de incorporación de TIC con formación práctica, pilotos evaluables y protocolo de acompañamiento técnico-pedagógico.
Preparación docente (competencias)	Docentes indican necesidades en planificación, evaluación y gestión de aula.	Directivos reconocen brechas competenciales y mencionan formación general.	Observación detecta debilidades en estrategias activas y evaluación formativa.	Coincide la existencia de brechas formativas concretas.	Divergencia en la priorización de las necesidades por parte de directivos y docentes.	Leithwood enfatiza que el desarrollo de capacidades docentes es esencial para transformar la práctica; Bass destaca la relación entre formación y la capacidad del líder para estimular intelectualmente al equipo (Leithwood, 2003; Bass, 1985).	Incorporar en Cap. IV un plan de desarrollo de competencias por niveles (talleres prácticos, micro-credenciales, observación con retroalimentación) y criterios de evaluación.

							del aprendizaje docente.
Valores y compromiso institucional	Encuesta refleja compromiso afectivo pero ambigüedad sobre valores institucionales aplicados.	Directivos afirman promover valores, pero sin procesos sistemáticos de integración.	Observación revela valores en discursos, pero poca evidencia en prácticas evaluables.	Coincidencia en adhesión retórica a valores y falta de operacionalización.	Divergencia sobre grado de institucionalización de los valores.	La congruencia entre discurso y prácticas es crucial: Leithwood sostiene que el liderazgo debe articular valores en prácticas concretas; Bass señala que la influencia idealizada implica coherencia ética que fomenta el compromiso (Leithwood, 2003; Bass, 1985).	Cap. IV debe incluir actividades de institucionalización de valores (criterios de evaluación, proyectos de aula vinculados a valores, indicadores de seguimiento y reconocimiento).
Práctica pedagógica	Docentes identifican predominio de métodos tradicionales.	Directivos reconocen la intención de innovar pero reportan limitaciones logísticas.	Observación confirma predominio expositivo y escasa interacción centrada en el estudiante.	Coincidencia en la necesidad de transformar prácticas.	Divergencia entre intención directiva y ejecución en aulas.	Leithwood destaca que el liderazgo pedagógico debe facilitar condiciones para prácticas centradas en el estudiante;	En Cap. IV incluir itinerarios formativos para metodologías activas (ABP, PBL),.

Los resultados muestran una tendencia clara: la institución posee fortalezas en la disposición de docentes y directivos para mejorar, pero existen brechas significativas entre lo que se declara y lo que se observa en la práctica pedagógica. La visión institucional, aunque considerada inspiradora, no se encuentra interiorizada ni comunicada de manera efectiva, limitando su función como motor estratégico para orientar las prácticas en aula. Se aprecia que el reconocimiento y la motivación de los maestros son deficientes, y que la falta de sistematicidad en la implementación de procesos de acompañamiento pedagógico causa una desconexión entre lo que hace la dirección y lo que viven cotidianamente los profesores. El escaso involucramiento de los estudiantes y el hecho de que no se evalúe el impacto de las iniciativas educativas reflejan fallas en la gestión institucional, lo cual obstaculiza la creación de una cultura que fomente el liderazgo transformacional y la mejora constante. Por otro lado, la innovación pedagógica y el uso de TIC parecen ser limitados a pesar de la institucionalidad, lo que demuestra que este último sigue siendo un elemento que determina el progreso de prácticas transformadoras.

Comenzando con la teoría de Bass, Avolio, Leithwood y Burns, los hallazgos confirman que el liderazgo transformacional abarca la internalización de la visión, la estimulación intelectual, la consideración individualizada, la motivación inspiradora y la creación de climas colaborativos. La brecha entre la percepción gerencial y la práctica docente apunta a la necesidad de fortalecer la comunicación, la orientación, la innovación y la evaluación continua. Prácticamente, la evidencia guía la formulación de estrategias concretas para el Modelo del Capítulo IV, centradas en la socialización y apropiación de la visión, el reconocimiento sistemático del personal docente, el acompañamiento continuo, la integración de metodologías activas y TIC, y la consolidación de un clima institucional de confianza y colaboración. Estas acciones permitieron avanzar hacia una gestión pedagógica coherente, participativa y alineada con los principios del liderazgo transformacional, asegurando resultados sostenibles en el desarrollo profesional y académico.

3.5.1. Triangulación de la Información

Para obtener una comprensión más profunda sobre la gestión docente y el liderazgo transformacional en la institución educativa de la parroquia Pintag, se llevó a cabo una triangulación metodológica basada en los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados. Esto ayudó a cruzar y sumar la información obtenida de las entrevistas analizadas en ATLAS. Ti, la lista de verificación documental y la guía de observación utilizada con docentes y administradores, lo que fortaleció la información para ofrecer una mejor imagen de los procesos institucionales. A continuación, se presenta una tabla resumen:

Tabla 39 Resultados de la Triangulación

Hallazgo	Evidencia por fuente	Interpretación (triangulación)	Decisión en la propuesta
La visión institucional es reconocida, pero no apropiada de manera homogénea	Cualitativa: Entrevistas señalan que la visión institucional es considerada importante, aunque no todos los actores la integran en su práctica pedagógica. Documental: PEI y planes institucionales declaran una misión orientada al desarrollo integral y al bienestar institucional.	Existe coherencia entre el discurso oficial y el reconocimiento conceptual de la visión; sin embargo, la apropiación práctica es desigual, lo que evidencia una brecha entre lo declarativo y lo operativo.	Fortalecer la socialización de la visión institucional y traducirla en lineamientos pedagógicos operativos que orienten la práctica docente cotidiana.
El reconocimiento docente es percibido como colectivo, pero insuficiente a nivel individual	Cualitativa: Docentes valoran el reconocimiento grupal, pero manifiestan ausencia de reconocimiento individual. Cuantitativa: Lista de verificación indica limitaciones en espacios formales de reconocimiento y socialización de buenas prácticas (60% de respuestas negativas).	La institución reconoce el esfuerzo del equipo docente en general, pero carece de mecanismos sistemáticos para visibilizar aportes individuales, lo que puede afectar la motivación y el compromiso profesional.	Incorporar mecanismos estructurados de reconocimiento individual y retroalimentación formativa como componente del modelo de gestión pedagógica.
El acompañamiento pedagógico es percibido como insuficiente y poco sistemático	Cualitativa: Docentes expresan que el acompañamiento es esporádico y no continuo. Cuantitativa: Directivos reportan existencia de espacios formativos,	Se reconoce la importancia del acompañamiento pedagógico, pero existe una disonancia entre la percepción directiva y la experiencia docente, lo que indica	Diseñar un plan de acompañamiento pedagógico permanente, con roles definidos, cronograma y mecanismos de seguimiento y evaluación.

	aunque sin regularidad ni seguimiento evaluable.	debilidades en la planificación y el seguimiento.	
La autonomía docente no se traduce en innovación metodológica	Cualitativa: Docentes manifiestan autonomía en decisiones pedagógicas cotidianas. Cuantitativa: El 92,3% reporta autonomía para modificar actividades, pero solo el 15,38% percibe promoción de metodologías innovadoras como el ABP.	Existe autonomía pedagógica básica, pero esta no se convierte en prácticas innovadoras, lo que sugiere falta de orientación, acompañamiento o incentivos para la innovación.	Promover estrategias formativas y de acompañamiento que orienten la autonomía docente hacia la implementación de metodologías activas e innovadoras.
Los valores humanistas y la inclusión están consolidados en la cultura institucional	Cualitativa: Entrevistas y observación evidencian prácticas inclusivas y un clima de respeto. Documental: Documentos institucionales refuerzan la equidad y la inclusión como principios centrales.	Se observa una alta coherencia entre discurso, documentación y práctica, lo que indica una fortaleza institucional consolidada.	Consolidar los valores humanistas y la inclusión como eje transversal del modelo pedagógico propuesto.

La triangulación de los datos como procedimiento analítico formal de contraste entre fuentes documentales, resultados de encuestas y observación directa, evidencia que la institución considera la visión institucional como el eje del liderazgo transformacional, aunque hay diferencias notables en su apropiación práctica. Si bien los documentos institucionales se comprometen con el bien y el desarrollo integral de la comunidad educativa, los datos empíricos desde el aula muestran niveles de heterogeneidad de la implementación, configurando el desfase entre la estrategia institucional y la práctica docente diaria.

Acerca de la motivación y el reconocimiento, la convergencia de datos evidencia que los logros de conjunto tienden a ser valorados en la institución, pero en el caso del reconocimiento individual, este es escaso, lo que limita la visibilidad de las buenas prácticas pedagógicas y las posibilidades del aprendizaje colaborativo. Del mismo modo, aunque los docentes expresan que la continuidad de la formación es valiosa, la triangulación evidencia que se sostiene unas de mentalidad pedagógica mayoritariamente tradicional, lo que una vez más aclara la necesidad de plantear en el modelo estrategias de actualización y desarrollo profesional sistemáticas.

Respecto a la autonomía, el empoderamiento y los valores institucionales, las distintas fuentes coinciden en señalar que los docentes disponen de libertad para adaptar sus prácticas pedagógicas; no obstante, dicha autonomía se ejerce mayoritariamente dentro de esquemas metodológicos convencionales, con una aplicación limitada de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos. Por otro lado, la triangulación confirma fortalezas institucionales en la integración de valores éticos, humanistas e inclusivos, evidentes tanto en la normativa institucional como en la observación directa, lo que constituye una base sólida para la consolidación de un liderazgo transformacional más coherente y participativo.

En síntesis, la convergencia de los hallazgos triangulados permite identificar nudos críticos y potencialidades que orientan directamente la toma de decisiones del modelo de gestión pedagógica propuesto, priorizando la sistematización de la formación docente, el fortalecimiento del reconocimiento individual y la evaluación continua de estrategias pedagógicas innovadoras, con miras a consolidar una gestión pedagógica equitativa, sostenible e innovadora.

Capítulo 4: Propuesta De Transformación

Este capítulo presenta la propuesta de transformación derivada del diagnóstico de la gestión pedagógica y de las prácticas de liderazgo desarrolladas en la institución educativa de la parroquia de Pintag. Dicha propuesta se sustenta directamente en los hallazgos obtenidos en la fase investigativa y tiene como propósito fortalecer el liderazgo transformacional como eje estratégico para el mejoramiento continuo de la institución, la innovación educativa y la consolidación del desarrollo profesional docente. Su objetivo es establecer un ambiente institucional que favorezca la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, que aprecie el análisis y la sensibilidad frente al cambio, priorizando la integración y colaboración entre todos, así como la mejora sostenida de la calidad educativa, en línea con la misión institucional.

La propuesta se presenta como una guía de capacitación y de funcionamiento que promueve la inclusión del liderazgo transformacional en las etapas importantes de la vida escolar, que son: la planificación, la enseñanza, la evaluación y la convivencia institucional. Por lo tanto, se procura que exista coherencia entre la misión de la institución y las prácticas en el aula, destacando el rol del maestro como líder pedagógico y agente de transformación educativa.

Desde un enfoque sistémico, el modelo de liderazgo transformacional es un conjunto coherente e integrado de principios, elementos y acciones que, de forma interrelacionada, orienten la transformación progresiva de la gestión pedagógica y organizativa de la institución. Su corona articula dimensiones conceptuales y operativas que orientan la gestión, las prácticas pedagógicas y las relaciones, permitiendo la implementación de forma planificada, pertinente y evaluable del liderazgo transformacional.

A diferencia de un plan estratégico o un conjunto de acciones aisladas, el modelo propuesto se configura como un marco de referencia integrado y dinámico que guía el cambio institucional a mediano y largo plazo. En esta línea, define vínculos nítidos entre

la visión institucional, el desarrollo profesional de los docentes y la cultura organizacional, vistos como ejes que dependen unos de otros y ofrecen una retroalimentación constante. Asimismo, el modelo incluye mecanismos de monitoreo y reflexión que contribuyen a analizar la coherencia entre lo proyectado, lo ejecutado y los resultados alcanzados, promoviendo procesos de mejora constante.

Por lo tanto, el modelo sugerido de liderazgo transformacional se basa en crear y difundir una visión común, fortalecer la orientación pedagógica y el desarrollo profesional constante, así como establecer un ambiente institucional basado en la colaboración, el reconocimiento y el liderazgo compartido.

La articulación de estos componentes permite que el modelo funcione como un sistema flexible y adaptable al contexto de la parroquia de Pintag, garantizando su pertinencia, viabilidad y sostenibilidad como propuesta de transformación de la gestión pedagógica institucional.

4.1. Objetivo General

Diseñar estrategias de liderazgo transformacional que fortalezcan la gestión pedagógica de los docentes y directivos de la institución educativa de la parroquia Pintag.

4.2. Objetivos Específicos

1. Diagnosticar las debilidades y oportunidades del liderazgo transformacional en la gestión pedagógica, a partir de los resultados del diagnóstico institucional.
2. Diseñar estrategias formativas y organizativas para fortalecer el liderazgo transformacional, en función de las brechas identificadas en planificación, acompañamiento e innovación pedagógica.

3. Proponer un plan de acción institucional que promueva la colaboración, la innovación y la mejora continua, en respuesta a las limitaciones detectadas en el clima organizacional y la gestión pedagógica.

4.3. Fundamentación de la propuesta de transformación.

Las estrategias propuestas en esta sección refuerzan la teoría del liderazgo transformacional, que sugiere que la gestión de abajo hacia arriba impulsa el cambio, motiva a los instructores y crea los nuevos ecosistemas de cooperación e innovación. La influencia de la teoría capturada en esta investigación es el trabajo de Burns (2007), Bass y Avolio (1994), Goleman (2022) y Leithwood (2006), quienes destacan estas cualidades como las cinco esenciales: influencia idealizada, motivación inspiradora, estimulación intelectual y consideración individualizada. Estas han sido y se utilizan con éxito en otros países y aquí, en el contexto de proporcionar el proceso educativo orientado al aprendizaje significativo y al desarrollo holístico del estudiante.

La evaluación realizada en la Unidad Educativa en la parroquia Pintag muestra límites en la aplicación de estos modelos en su forma tradicional. La práctica pedagógica completa experimenta un uso excesivo de técnicas tradicionales, una mínima asimilación de TI, bajo compromiso por parte de los docentes y un liderazgo colaborativo insuficiente.

Estos aspectos requieren una aplicación contextualizada del marco de liderazgo transformacional, con énfasis en la formación docente en profundidad, el desarrollo de métodos innovadores y la mejora del clima institucional.

Por lo tanto, esta propuesta sintetiza y reestructura los fundamentos teóricos existentes a la luz de los hallazgos empíricos del estudio. Se integra un enfoque humanista y holístico, que expande el paradigma transformacional clásico y se centra en:

- La inteligencia emocional como núcleo para el liderazgo pedagógico, que aborda la necesidad de fortalecer la comunicación, la empatía y la cohesión de la comunidad educativa.
- El liderazgo metodológico innovador con el apoyo de las TIC, como una estrategia que reemplaza las prácticas tradicionales y potencia la creatividad, motivación y aprendizaje activo de los estudiantes.
- El liderazgo colaborativo que redistribuye la autoridad entre directivos y docentes, creando la corresponsabilidad en la toma de decisiones y en la construcción de una visión compartida de educación de calidad.

Así, la propuesta es teórica y práctica al intentar trasladar el liderazgo transformacional a un contexto socioeducativo con características rurales, desprovistas de recursos y de fortalecimiento comunitario distintas. El marco diseñado se reconecta a los principios clásicos de la teoría y, al mismo tiempo, los resignifica al agregar nuevos constructos impulsados por la realidad investigada: la gestión pedagógica se ve potenciada bajo la integración del liderazgo emocional, el uso adecuado de la tecnología y la construcción colaborativa de una cultura institucional que sea innovadora.

Esta información implica y fundamenta la alineación del objetivo general del estudio: proponer un modelo de estrategias para el liderazgo transformacional capaz de apoyar la gestión pedagógica de los docentes y administradores de la Escuela de Educación Básica de Pintag, y sienta las bases conceptuales y operativas para la transformación efectiva del problema identificado.

4.4. Estructura de la propuesta de transformación

En este punto, se presenta la estrategia que tiene como objetivo desarrollar liderazgo transformacional y gestión pedagógica en la institución educativa parroquial de Pintag y responde a las necesidades establecidas en el diagnóstico, así como a los objetivos de la investigación. La propuesta se ha estructurado en cinco fases estratégicas, cada una de las cuales tiene actividades específicas para el cambio completo de las

prácticas docentes, el clima escolar y el desarrollo profesional continuo. A continuación, en la tabla x, la misma

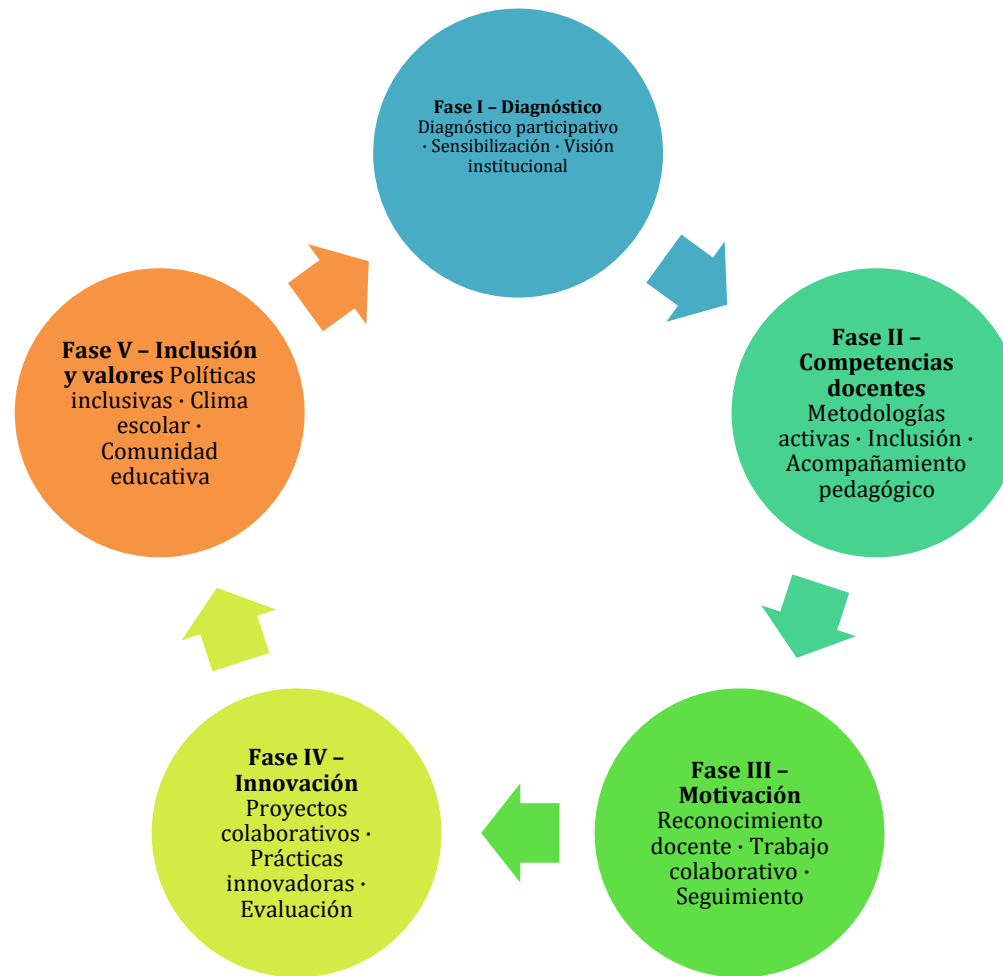
Tabla 40 Plan de acción de la propuesta de transformación institucional: fases, objetivos, actividades e indicadores

Fase	Objetivo de la fase	Actividades	Indicadores de logro	Responsables	Recursos
Fase I: Diagnóstico y sensibilización	Consolidar un diagnóstico participativo y generar conciencia sobre el liderazgo transformacional.	- Talleres de sensibilización sobre liderazgo transformacional. - Análisis de la visión institucional. - Discusión de resultados del diagnóstico.	- Número de docentes y directivos participantes en los talleres. - Actas o informes de las sesiones de análisis. - Identificación de brechas en la apropiación de la visión institucional.	Coordinador de proyecto, equipo directivo, docentes	Salones de reuniones, materiales impresos, proyector, papelería, recursos digitales.
Fase II: Fortalecimiento de competencias docentes	Promover el desarrollo profesional y actualización pedagógica, asegurando innovación y equidad en la enseñanza.	- Capacitaciones en metodologías activas. - Formación en estrategias inclusivas. - Acompañamiento en planificación pedagógica.	- Porcentaje de docentes capacitados. - Planificaciones pedagógicas actualizadas. - Aplicación de metodologías activas en el aula.	Coordinador de formación, facilitadores externos, docentes	Salones, recursos digitales, guías de capacitación, materiales de aula.
Fase III: Implementación de mecanismos de reconocimiento y motivación	Fortalecer la motivación y el compromiso docente mediante reconocimiento formal y espacios de colaboración.	- Creación de un sistema de reconocimiento individual y colectivo. - Desarrollo de espacios de intercambio profesional. - Seguimiento de logros individuales y grupales.	- Número de docentes reconocidos. - Participación en espacios de intercambio. - Registro de logros documentados y celebrados.	Equipo directivo, coordinador de proyecto, docentes	Diplomas, certificados, plataformas de comunicación, salones, recursos multimedia.
Fase IV: Innovación y autonomía pedagógica	Potenciar la autonomía docente y la innovación en las prácticas pedagógicas.	- Diseño y ejecución de proyectos colaborativos. - Fomento de prácticas pedagógicas innovadoras. - Evaluación del impacto en el aprendizaje.	- Número de proyectos implementados. - Observaciones de prácticas innovadoras en el aula. - Resultados de la evaluación del impacto en el aprendizaje.	Coordinador pedagógico, docentes, equipo de supervisión	Materiales de aula, tecnología educativa, guías de proyectos, recursos digitales.
Fase V: Consolidación de inclusión y valores institucionales	Fortalecer la inclusión y los valores humanísticos como pilares de la institución.	- Promoción de políticas inclusivas. - Seguimiento del clima escolar. - Fomento de la participación activa de la comunidad educativa.	- Porcentaje de participación de estudiantes y docentes. - Reportes de clima escolar. - Registro de actividades inclusivas y eventos con participación comunitaria.	Equipo directivo, docentes, comité de inclusión, estudiantes	Materiales educativos inclusivos, espacios comunitarios, recursos impresos

Fase	Objetivo de la fase	Actividades	Indicadores de logro	Responsables	Recursos
					y digitales, talleres y charlas.

Fase	Tiempo estimado	Riesgos principales	Estrategias de mitigación	Indicadores de calidad	Evidencias verificables	Responsables permanentes	Seguimiento y evaluación
Fase I: Diagnóstico y sensibilización	1 mes	Resistencia al cambio, baja participación	Socialización previa, liderazgo del equipo directivo, comunicación clara	Nivel de comprensión de la visión institucional y del liderazgo transformacional	Actas de talleres, matrices de diagnóstico, informes de análisis institucional	Rector/a, Vicerrector/a, Coordinador pedagógico	Evaluación al final del mes 1
Fase II: Fortalecimiento de competencias docentes	2 meses	Dificultades de asistencia, sobrecarga laboral	Horarios flexibles, acompañamiento pedagógico, uso de recursos virtuales	Calidad de la planificación pedagógica y coherencia con el enfoque transformacional	Planificaciones revisadas, rúbricas de evaluación, reportes de capacitación	Coordinador académico, líderes pedagógicos	Evaluación al mes 3
Fase III: Reconocimiento y motivación	1 mes	Percepción de inequidad, baja apropiación del sistema	Criterios claros y participativos de reconocimiento	Percepción de justicia, motivación y compromiso docente	Registros de reconocimientos, encuestas de satisfacción	Equipo directivo, Comité de reconocimiento	Evaluación al mes 4
Fase IV: Innovación y autonomía pedagógica	2 meses	Dificultad para aplicar cambios en aula	Acompañamiento, observación pedagógica, retroalimentación	Nivel de innovación y autonomía en la práctica docente	Proyectos pedagógicos, informes de observación, evidencias de aula	Coordinador pedagógico, docentes líderes	Evaluación al mes 6
Fase V: Inclusión y valores institucionales	Permanente (6–12 meses)	Pérdida de continuidad, baja participación comunitaria	Integración al PEI y planes institucionales	Clima escolar, convivencia, inclusión y participación	Informes de clima escolar, registros de actividades, actas comunitarias	Equipo directivo, Comité de convivencia	Evaluación a los 6 y 12 meses

Figura 30 Modelo de Liderazgo Transformacional



Elaborado por: Autora.

Fase I: Diagnóstico y sensibilización

La Fase I se centra en destacar el diagnóstico participativo y crear conciencia sobre el papel crítico del liderazgo transformacional dentro de la institución educativa. En esta etapa temprana, este paso es crucial, ya que permite la construcción de la periferia de la transformación, fomentando la comprensión por parte de los docentes, administradores y el resto de los miembros de la comunidad educativa sobre lo que necesitan fortalecer y cuáles son las oportunidades de mejora, tal como sugiere el diagnóstico institucional.

Las actividades planeadas incluyen talleres para sensibilizar a profesores y administradores sobre algunos de los componentes clave del liderazgo transformacional en relación con el ejercicio docente. La propuesta se orienta en la promoción de análisis crítico y, en segundo lugar, la apropiación de la perspectiva institucional como fundamento de la administración de la educación. Adicionalmente, se realizó un análisis de la perspectiva institucional, en un marco que permitió a los participantes autoevaluarse en relación con la autoevaluación en el ejercicio diario del trabajo y la existencia o la falta de alguna brecha de acción y retórica. Finalmente, los diagnósticos resultantes de los análisis anteriores, sirvieron para promover la sensibilización de la comunidad educativa y, de manera particular, a su involucramiento en la definición de las prioridades.

Participación de los profesores y directores en los talleres y la elaboración de notas o informes de los análisis que se hicieron, además de los documentos que identifican brechas en la apropiación de la perspectiva institucional, son algunos indicadores de éxito de esta fase. El coordinador principal del proyecto nombrado, el equipo administrativo y los maestros forman el equipo responsable, y todos se aseguró de que se logren los hitos de las actividades. Los recursos necesarios para esta fase son las salas de reuniones, recursos impresos, papelería, recursos digitales y el proyector, para garantizar que las actividades sean dinámicas y las sesiones productivas.

Las actividades de la Primera Fase son la base para las partes restantes de la propuesta, especialmente dado que sus actividades de preparación garantizan que la transformación se base en un diagnóstico. Los actores institucionales están bien informados y diagonalmente preparados para los objetivos del proyecto.

Fase II: Fortalecimiento de competencias docentes

La Fase II tiene como objetivo fomentar la innovación, la inclusión y la calidad de la enseñanza y más allá de los límites del aula, las prácticas profesionales y la actualización de la pedagogía de los docentes. La mejora de las prácticas pedagógicas, abrazando la diversidad de aprendizajes, enseñando más allá del currículo e integrando múltiples metodologías para fomentar el aprendizaje y la enseñanza activa son las competencias que esta fase del proyecto busca desarrollar en los docentes.

Esta iniciativa incluye formaciones interdisciplinarias dirigidas a involucrar a los estudiantes y mejorar la creatividad y las habilidades de pensamiento crítico de los aprendices a través de las metodologías activas implementadas y desarrolladas. Además, se proporcionó capacitación sobre estrategias inclusivas activas y pasivas junto con el resto de la diversidad del aula para garantizar un aprendizaje equitativo. Se practicará un acompañamiento facilitado en la planificación pedagógica, alineando la integración práctica de las nuevas estrategias que se enseñarán y se llevarán a cabo, para asegurar que la teoría adquirida durante la capacitación se practique dentro del contexto práctico del aula.

Los indicadores de esta fase incluyen el porcentaje de docentes capacitados en metodologías activas, la actualización de las planificaciones pedagógicas, y las metodologías activas durante el ejercicio de la docencia. El asistente de esta fase serán el formador, los facilitadores externos y los mismos docentes, quienes colaborarán en la planificación y la puesta en ejecución de las capacitaciones. Estos incluyen espacios de capacitación, documentos físicos y electrónicos, formadores y didácticos que permitan el aprendizaje activo y colaborativo.

En resumen, la Fase II tiene como objetivo promover las competencias docentes integrando otras facetas clave de la pedagogía, con el propósito de garantizar que la Facultad sea capaz de aplicar sistemas de enseñanza y aprendizaje novedosos y altamente efectivos, contribuyendo a la mejora deseada en la calidad de la educación y el objetivo general de la propuesta de transformación.

Fase III: Implementación de mecanismos de reconocimiento y motivación

La motivación y el compromiso de los docentes mejorarán a partir de la implementación de sistemas de reconocimiento formal y la construcción de plataformas de colaboración profesional. Esta fase busca celebrar los logros individuales y grupales con el fin de fomentar un clima institucional positivo. Esto generará un clima positivo de estrés y un sentido de pertenencia a la comunidad educativa.

Entre las actividades planificadas se encuentra la implementación de un sistema de reconocimiento que valore los logros individuales y grupales. Además, se crearán espacios de colaboración profesional para compartir buenas prácticas, historias de éxito y estrategias innovadoras, promoviendo la colaboración, el aprendizaje mutuo y la cohesión institucional. Junto a estas actividades, se llevará a cabo una revisión sistemática para evaluar los avances realizados, cuyo reconocimiento se espera que sostenga la motivación y mejore la participación en los procesos de mejora institucional.

El logro de esta etapa se mide en el número de docentes reconocidos, el nivel de participación en los espacios de intercambio profesional y el reconocimiento documentado de los logros en forma individual y grupal. El equipo de dirección, el docente a cargo de la coordinación del proyecto y los docentes serán los responsables, de manera integrada, de realizar la implementación, el monitoreo y la evaluación de las acciones planteadas para los distintos niveles de reconocimiento. Foros, diplomas y certificados, plataformas de comunicación interna, salones para reuniones y talleres, y recursos multimedia para la difusión y documentación de los logros constituyen los recursos más importantes.

Esto es, la Fase III tiene como objetivo central la institucionalidad de las prácticas docentes de reconocimiento y motivación, en un marco de reconocimiento, colaboración y compromiso profesional, que permita potenciar el liderazgo transformacional y el sostenido mejoramiento de la gestión pedagógica en la institución.

Fase IV: Innovación y autonomía pedagógica

Mejorar la autonomía de los docentes y fomentar la innovación en las prácticas de enseñanza enfocándose en el liderazgo transformacional de la pedagogía y su profundización es el objetivo de la Fase IV. El enfoque también está en la capacidad del profesorado para diseñar e implementar estrategias que nutran el aprendizaje activo y participativo. Esta fase tiene como objetivo que los docentes no solo cambien elástico sus prácticas, sino que también desarrollen proyectos innovadores que transformen positivamente el panorama educativo.

El diseño y la aplicación de proyectos colaborativos que buscan que los maestros utilicen métodos de enseñanza activa, basados en problemas, proyectos o capacidades son parte de las actividades programadas. Se alentará la práctica de la enseñanza innovadora, enfocándose en el desarrollo de soluciones creativas e innovadoras que promuevan el pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes. Asimismo, se evaluará el efecto de las tácticas de enseñanza-aprendizaje en los resultados del aprendizaje de los alumnos, empleando diferentes instrumentos de evaluación orientados hacia la mejora continua, con el objetivo de ajustar y perfeccionar las estrategias que se han utilizado.

Los proyectos colaborativos proyectados y ejecutados, las prácticas innovadoras que se han observado en el aula y los hallazgos de la evaluación del impacto sobre el aprendizaje de los alumnos son los indicadores de éxito de esta etapa. El equipo de supervisión, los docentes y el coordinador tendrán la responsabilidad de garantizar que las actividades sean correctamente planificadas, ejecutadas y evaluadas. Los medios necesarios comprenden guías de proyectos, tecnología y herramientas digitales, recursos didácticos, un lugar apropiado para realizar las tareas y materiales educativos.

Para resumir, en la Fase IV, la autonomía de los profesores y su capacidad innovadora se ven aún más potenciadas. Esto resulta en el mantenimiento de un entorno de aprendizaje dinámico y creativo que facilita el aprendizaje de los estudiantes y ayuda a alcanzar los objetivos generales de la propuesta de transformación.

Fase V: Consolidación de inclusión y valores institucionales

La Fase V institucionaliza la inclusión de políticas de inclusión destinadas a reforzar los valores éticos y humanísticos, garantizando el respeto en la escuela y el derecho a participar en igualdad de condiciones. Esta fase busca fomentar prácticas pedagógicas y de gestión que abracen la equidad, el respeto a la diversidad y la solidaridad como genuinas y respetuosas de la participación consolidada de toda la comunidad educativa.

La promoción del marco para la inclusión y la equidad está incluida entre las políticas, y esta contempla prácticas de clima escolar que supervisan el ambiente escolar de forma constructiva y analizan la cohesión y las relaciones interpersonales en cuanto a áreas de mejora y brechas. Asimismo, se propone que los alumnos, maestros y familias participen de manera activa en las actividades escolares para promover los valores del establecimiento educativo, con el fin de consolidar la identificación y el compromiso con la visión y misión institucional.

Los indicadores de éxito para esta etapa comprenden el porcentaje de participación de los integrantes de la comunidad educativa en actividades inclusivas, los reportes sobre el clima escolar y la documentación de medidas que promuevan prácticas y valores de inclusión. El liderazgo escolar, los docentes, el comité de inclusión y los alumnos serán los miembros responsables que participarán activamente en la puesta en marcha y seguimiento de las acciones. Los recursos necesarios abarcan espacios comunitarios, materiales educativos inclusivos, recursos digitales e impresos, talleres y conferencias, así como guías para los docentes que faciliten la incorporación de los valores institucionales en la práctica cotidiana.

En resumen, la abolición del enfoque restrictivo y limitado de la Fase V establece, integra y construye sobre valores fundamentales amplios, complejos, inclusivos, éticos y humanísticos. Esto significa que los valores institucionales estarán en forma de convivencia respetuosa, prácticas de enseñanza y todos los miembros de la comunidad escolar. Esta fase completa el proceso de transformación, integrando el progreso logrado en las fases anteriores y mejorando la sostenibilidad de los cambios realizados.

4.5. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.

La evaluación y valoración de la propuesta de transformación está dentro del alcance del marco de evaluación y de los objetivos y criterios generales y específicos delineados con las fases de evaluación y las actividades estructurales dentro del marco instrumental de diseño. Para cada etapa se definen productos y resultados esperados que facilitan juzgar si se han cumplido los objetivos delineados. Para la Fase I se espera la participación activa de los docentes y administradores en talleres de sensibilización y en la elaboración de informes de apropiación de la visión institucional. En la Fase II los indicadores de éxito son las revisiones de los planes pedagógicos y la curricula y la adopción de metodologías de enseñanza activa. En la Fase III, los logros, individuales y colectivos, documentados y la participación en las actividades de intercambio profesional son fundamento para establecer la efectividad de los sistemas de reconocimiento de los esfuerzos. En la Fase IV se propone valorar los proyectos colaborativos que se han implementado y su efecto en el aprendizaje. Para la Fase V la evaluación se centra en las políticas de inclusión, participación de la comunidad y el clima escolar.

Para poder implementar la propuesta, se requieren espacios físicos apropiados, impresión y tecnología, equipamiento informático, materiales de apoyo para principiantes, herramientas de evaluación y monitoreo, y la participación activa del personal administrativo, maestros y la comunidad educativa. Cada uno de estos recursos hace posible que cada fase se desarrolle y los resultados obtenidos justifican los estándares mínimos de calidad.

Considerando su relevancia, validez, viabilidad, posibilidad de implementación, generalizabilidad y novedad, la evaluación de la propuesta muestra lo siguiente:

- **Pertinencia:** La propuesta responde a necesidades reales identificadas en el diagnóstico institucional, abordando desafíos concretos en liderazgo, formación, innovación, motivación e inclusión.
- **Validez:** Cada fase y actividad cumple su función específica en función del tipo de resultado propositivo planteado, garantizando coherencia con los objetivos generales y específicos.
- **Factibilidad:** La propuesta es viable para su implementación, teniendo en cuenta los recursos disponibles y el compromiso de los participantes, así como el marco institucional.
- **Posibilidad de aplicación:** Otros educadores o instituciones de características semejantes pueden replicar las estrategias y mecanismos delineados.
- **Generalización:** La propuesta tiene la posibilidad de ser adaptada, individualizada y ampliada para contextos educativos similares, sin perder las características particulares del entorno.
- **Innovación y originalidad:** La propuesta se distingue de prácticas anteriores implementadas en la institución al integrar elementos innovadores en la gestión de la pedagogía, el liderazgo transformacional y la inclusión educativa.

Esta propuesta transformacional está empezando a mostrar un cambio relevante en la situación del problema detectado: se fortalecen las competencias de los profesores, se afianza la asimilación de la visión institucional, se estimula la innovación pedagógica, se valoran los éxitos individuales y grupales, y se asegura un ambiente seguro, participativo e inclusivo. Esta propuesta, al ser implementada, ayuda a cambiar de forma eficaz la práctica educativa en la institución, produciendo mejoras que pueden mantenerse y replicarse en otros entornos educativos parecidos.

Este trabajo de investigación sobre la administración educacional y el liderazgo transformacional integra, por primera vez, de forma ordenada, teorías, métodos y aspectos prácticos orientados hacia el sistema educativo de Ecuador. Desde una perspectiva teórica, la investigación incluye y permite una mejor comprensión del líder

transformacional en su relación con la gestión pedagógica de una institución, donde se conjugan lo teórico clásico y lo teórico contemporáneo, con el capital socio-cultural de una determinada institución pública y de una localidad rural. Desde el punto de vista metodológico, la investigación incorpora el uso de una metodología mixta de tipo exploratoria secuencial de cara a una postura epistemológica de tipo pragmático con disertación interpretativa y explicativa, que hace posible abordar el fenómeno educativo desde la perspectiva de los actores de la institución y a su vez, hacer un análisis sobre determinadas tendencias y relaciones entre un conjunto de variables de orden cuantitativo, y que puede servir de artículo referente para futuras investigaciones.

En conclusión, al aportar una perspectiva empírica, se ofrece un análisis de la investigación desde una perspectiva empírica, se ofrece un análisis desde una perspectiva práctico-institucional, la investigación ofrece la propuesta de estrategias de liderazgo transformacional destinadas a fortalecer la gestión educativa y mejorar la cultura organizacional de la institución de estudio, convirtiéndose en una herramienta práctica para la toma de decisiones adaptable a otros contextos educativos con similitudes.

4.6. Condiciones de implementación y sostenibilidad de la propuesta

Al proponer transformaciones educativas, también se refiere al tipo de recursos disponibles que son personal de liderazgo dispuesto a cambiar, la estructura organizativa de la institución educativa y las salas de la institución educativa diseñadas para la planificación, educación y orientación pedagógica. Asimismo, la implementación se basaría en los recursos tecnológicos ya disponibles en la institución, así como en las oportunidades de desarrollo profesional en curso proporcionadas por el sistema educativo, lo que haría posible adoptar el modelo sin gastos financieros significativos. A lo anterior, el modelo educativo recurrente también se refiere a la planificación pedagógica de la institución educativa, la orientación educativa y los procesos pedagógicos.

Por otro lado, los incidentes de los procesos pedagógicos se abordan en los procesos de orientación educativa del modelo y los procesos organizativos de la institución educativa en el modelo. La resistencia, por ejemplo, los procesos pedagógicos, las actitudes pasivas, el miedo al cambio o las largas horas de trabajo, no se ven como desafíos insuperables, sino como cuestiones organizativas graduales que ocurren en los procesos de cambio, por lo tanto, el modelo propone la educación del liderazgo de la institución educativa seleccionada en procesos de orientación educativa profesional.

La sostenibilidad de la propuesta dependería, en primer lugar, de la ejecución del compromiso, de la incorporación del modelo en los instrumentos de planificación de la institución, del apoyo pedagógico continuo, así como de la creación de espacios sistémicos para la reflexión y la evaluación. La combinación de liderazgo transformacional con la cultura organizativa de la institución posibilita que las acciones planteadas no queden exclusivamente en manos de particulares, sino que se fortalezcan como prácticas institucionales, perennes y, por ende, se les garantice la sostenibilidad y la permanente contextualización a las dinámicas en evolución del contexto educativo.

4.7. Valoración y validación de la propuesta por juicio de expertos

Con el propósito de garantizar la validez de contenido, la coherencia interna, la pertinencia contextual y la factibilidad del modelo de estrategias para la implementación del liderazgo transformacional en la gestión pedagógica docente, se desarrolló un proceso de validación mediante juicio de expertos. Este procedimiento constituye una estrategia metodológica reconocida y ampliamente empleada en investigaciones educativas de carácter descriptivo–propositivo, especialmente cuando se busca valorar modelos, propuestas o diseños teóricos desde una perspectiva cualitativa fundamentada.

La validación se concibió como un proceso eminentemente cualitativo, apoyado en una escala valorativa que permitió recoger apreciaciones especializadas sobre los componentes, la estructura y la aplicabilidad del modelo propuesto. Las valoraciones emitidas por los expertos fueron analizadas de manera interpretativa, priorizando la

convergencia de criterios, la identificación de fortalezas y la detección de aspectos susceptibles de mejora, más que la obtención de mediciones numéricas o inferencias estadísticas.

A partir de este análisis, las observaciones y sugerencias realizadas por los expertos constituyeron insumos fundamentales para el ajuste y refinamiento del modelo, fortaleciendo su claridad conceptual, su coherencia metodológica y su viabilidad de implementación en el contexto educativo de la parroquia de Pintag. En los apartados siguientes se detalla el perfil de los expertos participantes, el procedimiento seguido durante la validación y los principales resultados derivados de este proceso.

A continuación, se describe la metodología utilizada, el perfil de los expertos, el proceso y los resultados de la fase de validación:

4.7.1 Método de validación

La apreciación integral del modelo en la validación de la propuesta fue obtenida de forma mixta al integrar la observación y análisis cuantitativo de los criterios definibles con el análisis cualitativo de los comentarios y sugerencias de los especialistas desde ambas perspectivas (números y palabras).

Se diseñó y aplicó una propuesta de instrumento de evaluación, el cual se ajusta a cada uno de los criterios de la evaluación de la propuesta, tales como, la claridad, la relevancia, la coherencia, la pertinencia, la factibilidad, la suficiencia, el impacto esperado, la innovación, la consistencia teórica, y la sostenibilidad, que en su conjunto responden a la dimensión de la sostenibilidad y de la teoría de liderazgo transformacional del problema de investigación.

Los comentarios y sugerencias de los especialistas desde ambas perspectivas (números y palabras). Se diseñó y aplicó una propuesta de instrumento de evaluación, el cual se ajusta a cada uno de los criterios de la evaluación de la propuesta, tales como, la claridad, la relevancia, la coherencia, la pertinencia, la factibilidad, la suficiencia, el impacto esperado, la innovación, la consistencia teórica, y la sostenibilidad, que en su

conjunto responden a la dimensión de la sostenibilidad y de la teoría de liderazgo transformacional del problema de investigación. A cada una de las opciones se le asigna 1, 2, 3, y 4, y 5, siendo 1 igual a “muy bajo, y 5”. Altos.

4.7.2 Selección y perfil de los expertos

La propuesta tiene el respaldo de tres expertas que validaron el documento. Ellas fueron seleccionadas de forma intencionada considerando su trayectoria, especialización y grado de vinculación con el objeto de estudio, los cuales fueron estructurados con base en criterios académicos y profesionales.

Con respecto a los perfiles de las expertas respecto a sus características profesionales, se pueden mencionar las siguientes:

- Las expertas poseen grado académico entre doctorado y posdoctorado en Ciencias de la Educación o Ciencias Pedagógicas.
- Las expertas poseen trayectoria profesional entre 20 y 40 años en educación superior.
- Las expertas poseen trayectoria en gestión pedagógica, en formación y desarrollo docente, en investigación educativa, en liderazgo educativo y en pedagogía.
- Las expertas se encuentran afiliadas a instituciones de educación superior de prestigio a nivel nacional, lo cual acredita su formación académica.

La heterogeneidad de formaciones, el alto nivel académico y la preferencia profesional de las expertas, les facultaron la posibilidad de realizar una validación intensa, objetiva y fundamentada con respecto al modelo, por lo que se pudo respaldar su valor académico y su pertinencia contextual.

4.7.3 Procedimiento de validación

La validación de la propuesta se llevó a cabo de manera objetiva y en una sola etapa, con la intervención de tres evaluadores que realizaron la valoración de forma independiente.

Al inicio, se procedió a la entrega de la propuesta del modelo y el primer instrumento de validación a cada uno de los expertos seleccionados. En este sentido, cada uno de los evaluadores realizó una evaluación de forma independiente de la propuesta, lo que les permitió valorarla de forma individual con relación a cada uno de los criterios y a la escala que se les había definido.

Adicionalmente, los expertos realizaron observaciones cualitativas y cada uno de ellos elaboró algunos comentarios, sugerencias y recomendaciones orientadas a fortalecer la propuesta en algunos de sus aspectos metodológicos y conceptuales.

Una vez sistematizadas las valoraciones, se procedió a la comparación de los resultados con el fin de determinar las concordancias y discrepancias entre los tres expertos, así como los aspectos a mejorar. De este análisis se construyeron los parámetros de consenso, en términos de la calidad, coherencia y pertinencia del modelo.

Se hicieron los ajustes a la propuesta, en la medida de las recomendaciones de los expertos, sin alterar la estructura del modelo, pero fortaleciendo los aspectos que requerían mayor precisión.

Por lo que, en atención a que tres expertos realizaron valoraciones de manera independiente y los resultados mostraron altos niveles de consonancia, no se consideraron necesarias rondas sucesivas de validación del método Delphi, habiéndose alcanzado consenso en la primera ronda.

4.7.4 Análisis cualitativo de las observaciones de los expertos

El análisis de las observaciones de los tres especialistas se realizó conjuntamente con los resultados numéricos obtenidos en la valoración de los criterios. Esta metodología sirvió, no solo para determinar los niveles de consenso, sino también para comprender el sentido y la profundidad de las valoraciones.

En líneas generales, los especialistas ubicaron sus calificaciones en los niveles medio altos y altos (4 y 5), lo cual representa una buena aceptación del modelo que se presentó. Las observaciones cualitativas que acompañan estas calificaciones, reconocen la ausencia de contradicciones, la coherencia en la metodología, la contextualización y la viabilidad de la propuesta. Sin embargo, se evidenciaron algunas recomendaciones que buscan robustecer los indicadores de logro y la evaluación de modelo los de modelo, una vez que sea implementado.

Con el objetivo de organizar estos resultados, la tabla a continuación esboza una síntesis de las calificaciones de cada experto, y las observaciones, en su mayoría cualitativas, más representativas.

Tabla 41 Parámetros de calificación de los expertos

Criterio	Experto 1 (Puntaje / Observación)	Experto 2 (Puntaje / Observación)	Experto 3 (Puntaje / Observación)
Claridad	5 – Redacción clara, ordenada y precisa; las fases y actividades se comprenden sin ambigüedades.	5 – Estructura metodológica clara y organizada que facilita la valoración rigurosa.	5 – Propuesta correctamente redactada, con claridad en las acciones planteadas.
Relevancia	5 – Relación directa entre la propuesta, el diagnóstico y los objetivos de la investigación.	5 – La propuesta responde adecuadamente a los objetivos del estudio.	5 – La propuesta responde a los objetivos propuestos.
Coherencia	5 – Articulación lógica y consistente entre fases, actividades e indicadores.	5 – Correspondencia adecuada entre objetivos, actividades e indicadores.	5 – Logicidad y articulación sistémica entre los componentes del modelo.
Pertinencia	4 – Actividades adecuadas para fortalecer el liderazgo	4 – Actividades pertinentes para el fortalecimiento del	4 – Propuesta elaborada conforme a las exigencias del liderazgo

	transformacional en el contexto educativo.	liderazgo transformacional.	transformacional; se sugiere ampliar indicadores actitudinales y axiológicos.
Factibilidad	4 – Propuesta viable con recursos y tiempos institucionales habituales.	4 – Propuesta realista y ejecutable en el contexto educativo.	5 – Fases ejecutables conforme a las condiciones institucionales existentes.
Suficiencia	5 – Modelo integral y completo, sin vacíos metodológicos.	5 – El modelo aborda de manera integral los aspectos necesarios para su implementación.	4 – Se recomienda completar los indicadores de logro de las competencias docentes.
Impacto esperado	5 – Alto potencial para mejorar la gestión pedagógica y el liderazgo docente.	5 – Capacidad de generar cambios positivos en la práctica docente.	5 – Propuesta necesaria que puede mejorar la gestión y el liderazgo pedagógico.
Innovación	4 – Incorpora enfoques transformadores que promueven autonomía e innovación pedagógica.	4 – Aporta valor agregado a las prácticas tradicionales de gestión educativa.	5 – Propuesta innovadora con acciones novedosas acordes a las necesidades identificadas.
Consistencia teórica	5 – Sólida fundamentación teórica alineada al liderazgo transformacional.	5 – Coherencia entre la propuesta y los fundamentos teóricos del estudio.	5 – Correspondencia con los referentes teóricos que sustentan la investigación.
Sostenibilidad	4 – Puede mantenerse en el tiempo con procesos institucionales internos.	4 – Condiciones favorables para su permanencia progresiva.	5 – Modelo sostenible si se ajusta a las necesidades y potencialidades institucionales.

El análisis de los comentarios realizados por los tres expertos en función de las calificaciones aplicadas, permite sostener que la propuesta alcanza una validación académica y metodológica, afirmando la consistencia, la solidez y la totalidad de la propuesta.

Los 5 puntos máximos entregados de forma coincidente en los criterios de claridad, relevancia y coherencia, se explican a partir de las valoraciones cualitativas que indican la estructura ordenada del modelo, la adecuada interrelación entre fases, actividades, indicadores, y la lógica de la propuesta con los objetivos de la investigación. Estas evaluaciones señalan que el modelo es comprensible y tiene una metodología

funcional y secuencial; esto será un elemento fundamental para su implementación en el sistema educativo.

En lo que se refiere a la pertinencia, los especialistas concuerdan en que el planteamiento trata de manera clara los hallazgos del diagnóstico y las necesidades identificadas en la gestión pedagógica de los docentes. En este criterio, las evaluaciones cualitativas sostienen que el modelo no es una teoría desconectada del contexto, sino que se relaciona con problemas reales, lo cual lo fortalece y aumenta su relevancia práctica e impacto en términos de la institución.

En lo que respecta a la pertinencia, factibilidad y sostenibilidad, las calificaciones altas se complementan con valoraciones cualitativas que admiten que el modelo puede llevarse a cabo dentro de los recursos, plazos y condiciones institucionales considerados "normales". Los evaluadores valoran que la propuesta no necesite de recursos externos, sino que se incorpore a los procedimientos internos de la institución, lo cual hace más fácil que la comunidad educativa continúe con la propuesta y se apropie de ella.

En términos de innovación, las valoraciones cualitativas destacan que el modelo sugiere perspectivas revolucionarias en lo que respecta a la motivación, la autonomía del maestro y la mejora de las prácticas pedagógicas. A pesar de que este criterio no logra la puntuación máxima de forma homogénea, los análisis realizados señalan que la innovación se evidencia, primordialmente, en la integración sistémica de estrategias más allá del mero acúmulo de propuestas separadas, lo cual es relevante para el entorno educativo examinado.

La crítica emitida por uno de los expertos fue la observación más destacable del análisis cualitativo. Este, a pesar de que valoró positivamente la propuesta, propuso que es necesario llevar a cabo una operacionalización más amplia y profunda de los logros de las competencias docentes e incluir los elementos axiológicos y actitudinales del liderazgo transformacional. Esta observación no contradice la propuesta, sino que representa una reflexión adicional enfocada en mejorarla, lo que la hace más integral desde el punto de vista formativo.

Se sugiere, además, que se explique con mayor claridad el proceso de evaluación del modelo una vez que se implemente, para propiciar un seguimiento y una mejor medición de los resultados. Esta recomendación cualitativa cierra el modelo, al justificar la necesidad de cerrar el ciclo de mejora continua, a través de la evaluación.

La globalización de la interpretación cualitativa presentada por los autores da cuenta de la sólida convergencia de los especialistas sobre la calidad, pertinencia y factibilidad de la propuesta.

Las observaciones emitidas no evidencian debilidades estructurales, sino oportunidades de mejora específicas, las cuales fueron consideradas para fortalecer los indicadores de logro y precisar el proceso de evaluación, incrementando así el rigor metodológico y la aplicabilidad práctica de la propuesta.

Conclusiones

La investigación permitió constatar que la Unidad Educativa Fiscal de la parroquia de Pintag dispone de una base institucional favorable para el fortalecimiento del liderazgo transformacional, evidenciada tanto en su discurso organizacional como en sus instrumentos normativos y en la percepción compartida por los actores educativos. En ellos se reconocen principios orientadores como el compromiso profesional, la mejora continua, la innovación y la responsabilidad social.

Un análisis detallado de los resultados revela un gran desajuste entre la práctica docente y el plano institucional. Esto demuestra que se ha cumplido con el objetivo diagnóstico al evidenciar la tensión entre la cultura organizacional formal y su implementación en el salón de clases.

En cuanto al segundo objetivo, que tiene como finalidad analizar la caracterización de la gestión pedagógica institucional, se observó que aunque ha habido progresos en el fortalecimiento del ambiente organizacional y de la convivencia escolar, todavía existen fallas estructurales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas se evidencian en el uso todavía incipiente de metodologías activas, en la escasa integración pedagógica de las TIC, así como en la insuficiente sistematización de la retroalimentación formativa como mecanismo sostenido de mejora del aprendizaje. Estos hallazgos permiten afirmar que el desarrollo pedagógico institucional se encuentra todavía en una fase de transición, en donde lo organizativo ha sido trascendental, pero la didáctica queda con desafíos por delante.

Con el apoyo del análisis, se señala la identificación de desafíos cuyo origen radica en la ausencia de apoyo técnico pedagógico, acompañamiento pedagógico, coaching y desarrollo profesional y capacitación como algo que puede ser mejorado. La disposición hacia el cambio, el interés en la mejora y la apertura hacia la formación continua que expresa el personal docente es un elemento actitudinal positivo, que contribuye a afirmar que se logra el objetivo de diagnosticar las condiciones institucionales para potenciar el liderazgo, demostrando un contexto positivo para llevar

a cabo la transformación pedagógica en un enfoque colaborativo, participativo y formativo.

Asimismo, los resultados apoyan el estilo de liderazgo que predomina en la organización, el cual es principalmente administrativo, con una perspectiva que se centra más en la regulación y las operaciones. Pese a que este modelo de liderazgo otorga estabilidad y orden institucional, sigue representando un obstáculo para el desarrollo más profundo del coaching pedagógico, la motivación profesional y la creación de una visión colectiva que busque optimizar el aprendizaje. Esto contribuye a la cuestión de investigación al demostrar sin lugar a dudas que es necesario distanciarse de un modelo de liderazgo que se centre en la gestión.

Se alineó con los puntos anteriores y se estableció como necesaria la mejora en la pedagogía, la innovación en la metodología, el uso de la tecnología en la educación y la práctica reflexiva en la enseñanza. Este hallazgo, posterior a la recolección de datos, valoriza de manera oportuna la necesidad y pertinencia de elaborar proyectos de intervención para el fortalecimiento profesional docente, como eje central de la mejora de la calidad educativa.

En este sentido, el modelo de estrategias de liderazgo transformacional que se propone se perfila como una respuesta ajustada y con fundamento teórico a las necesidades institucionales que se han ido sistematizando. La elaboración de este modelo, en función de un diagnóstico específico y de referentes conceptuales, garantiza la alineación entre la fundamentación teórica, la evidencia empírica y las condiciones del sistema educativo en un contexto, constituyendo un aporte del capítulo propositivo a la delimitación del problema de la investigación.

La mostración del modelo con juicio de expertos fortalece la consistencia interna, la aplicabilidad y sostenibilidad, al medir la influencia que podría tener en la mejora de la gestión pedagógica. Este proceso, además, refuerza la metodología de la investigación y asegura la factibilidad de la propuesta como una alternativa viable para la mejora de la gestión pedagógica y el acompañamiento, la innovación y la mejora institucional.

El estudio constata que el liderazgo transformacional se consolida como la propuesta más relevante, para mejorar y optimizar la gestión pedagógica, en los entornos rurales, al alinear de forma sistémica la visión institucional, el desarrollo de la organización docente, la cultura organizacional y la innovación pedagógica. Desde este sentido, cada una de las etapas de la investigación, la diagnóstica, la analítica y la propositiva, han aportado de manera congruente, al entendimiento del problema y la construcción de una solución viable y contextualizada, para el fortalecimiento de la calidad educativa y el desarrollo integral de los estudiantes.

Recomendaciones

Desde el punto de vista metodológico

Se recomienda fortalecer futuras investigaciones mediante la implementación de diseños longitudinales que permitan evaluar, en el mediano y largo plazo, el impacto del liderazgo transformacional en la gestión pedagógica, el desempeño docente y los aprendizajes estudiantiles. Este tipo de abordaje posibilitaría trascender la perspectiva transversal adoptada en el presente estudio, generando evidencia empírica más robusta sobre los procesos de cambio institucional y su sostenibilidad en el tiempo.

Del mismo modo, se propone llevar a cabo la investigación en diferentes instituciones educativas rurales o en contextos socioeducativos con condiciones similares, con el objetivo de contrastar resultados, aumentar la validez externa del modelo propuesto y profundizar en el entendimiento del liderazgo educativo en contextos con diversidad, vulnerabilidad y complejidad estructural. Este tipo de ejercicio comparativo ayudaría a consolidar el conocimiento sobre la interrelación entre liderazgo pedagógico y calidad educativa en entornos rurales.

De igual manera, se recomienda incorporar en estudios posteriores sistemas más amplios de triangulación metodológica, integrando diversas técnicas e instrumentos de recolección de información que permitan captar con mayor precisión la evolución de las prácticas pedagógicas y organizacionales asociadas al liderazgo transformacional.

Desde el punto de vista académico

Se recomienda promover procesos sistemáticos y permanentes de formación y actualización profesional docente orientados al fortalecimiento de competencias en liderazgo pedagógico, metodologías activas, evaluación formativa, uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación, así como en estrategias de atención a la diversidad. Estos procesos formativos deben centrarse en la práctica y la reflexión, que posibilite la transferencia del saber teórico a la práctica pedagógica situada.

A pesar de todo, es apropiado establecer espacios institucionales para la reflexión pedagógica que fomenten la creación social del conocimiento profesional docente. Para fortalecer una cultura institucional que esté enfocada en la innovación, el trabajo conjunto y el mejoramiento permanente, es importante crear comunidades de aprendizaje profesional, realizar planificación en conjunto y reflexionar colectivamente sobre la práctica.

Asimismo, se recomienda reforzar la elaboración de una visión institucional común mediante instancias sistemáticas de deliberación académica y toma de decisiones participativas, como por ejemplo jornadas pedagógicas, círculos de estudio y espacios para planificar estratégicamente, que permitan a los docentes asumir un rol activo en la transformación de los procesos educativos.

Recomendaciones prácticas

Se recomienda que el equipo directivo impulse un tránsito progresivo desde un liderazgo centrado en lo administrativo hacia un liderazgo de carácter transformacional y pedagógico, institucionalizando procesos sistemáticos de acompañamiento docente. Esto conlleva la programación sistemática de observaciones de aula, la aplicación de instrumentos estandarizados de seguimiento, la definición de espacios de retroalimentación formativa y la práctica docente.

Integrar de manera explícita cada propuesta del modelo de liderazgo transformacional en los principales documentos de gestión institucional, como el Proyecto Educativo Institucional, el Plan Anual de Trabajo y los planes de mejora, asegurando la vinculación con los objetivos estratégicos, la clarificación de responsabilidades, la sostenibilidad operativa en el tiempo y la endurecida de la articulación.

De igual manera, se recomienda implementar un sistema permanente de monitoreo y evaluación del liderazgo educativo y de la gestión pedagógica, sustentado en indicadores de calidad previamente definidos, que permita identificar avances, reconocer nudos críticos y orientar la toma de decisiones institucionales hacia procesos continuos de mejoramiento.

En conjunto, estas acciones prácticas se orientan a consolidar una cultura organizacional centrada en el acompañamiento pedagógico, la innovación y el desarrollo profesional docente, condiciones indispensables para fortalecer la calidad educativa y promover procesos formativos pertinentes en contextos rurales.

Referencias Bibliográficas

Adair, J. (2023). *Leadership: The essential guide to becoming a great leader*. Kogan Page.

Almirón, V., Tikhomirova, A., Trejo, A., & García, J. (2015). Liderazgo transaccional vs. liderazgo transformacional. *ReiDoCrea*, 4, 24–27.

Amorós, E. (2007). *Comportamiento organizacional: En busca del desarrollo de ventajas competitivas*. USAT.

Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2023). Authentic leadership: A review of the literature and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 34(1), 101523. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2022.101523>

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.

Brown, L., George, B., & Mehaffey-Kultgen, C. (2018). The development of a competency model and its implementation in a power utility cooperative: An action research study. *Industrial and Commercial Training*, 50(3), 123–135. <https://doi.org/10.1108/ICT-10-2017-0084>

Bryk, A. S., & Schneider, B. L. (2020). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Routledge.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.

Castillo Retana, C. B., Cruz Rodríguez, J. M., Palacios Cárdenas, I., & Reyes Domínguez Cervera, L. E. (2012). *Liderazgo transformacional del director y su relación con el clima organizacional en las instituciones educativas del distrito de Los Olivos [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]*.

Céspedes, D. G., Fajardo, M. P., Marín, R. J. C., Rafael, J. R. J., & Terán, I. Y. L. (2022). *Desafío en la era digital: Desde un liderazgo transformacional transcomplejo*.

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(6), 5608–5626.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3725

Chandler, J. A., Johnson, N. E., Jordan, S. L., & Short, J. C. (2023). A meta-analysis of humble leadership. *The Leadership Quarterly*, 34(1), 101660.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2022.101660>

Chávez Frías, H. R. (2010, 21 de noviembre). Las líneas de Chávez: ¡Política de la liberación! Cuba Debate. <http://www.cubadebate.cu/especiales/2010/11/21/politica-de-la-liberacion/>

Chiavenato, I. (2009). Comportamiento organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones (2.^a ed.). McGraw-Hill.

Codina Jiménez, A. (2017). Enfoques contemporáneos en los estudios sobre liderazgo. *COFIN*, 0(1), 1–18.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2073-60612017000100012

Collins García, M. N. (2023). Liderazgo transformacional y gestión pedagógica en docentes de instituciones educativas públicas, Red 17, UGEL 02 [Tesis de maestría].

Consejo Nacional de Educación & Ministerio de Educación. (2019). Reforma curricular para la educación básica (2.^a ed.). Ministerio de Educación.

Contreras, F., & Barbosa, D. (2013). Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 39, 152–164.

Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research. Sage.

Cruz, L., Carreón, J., Sánchez, A., Sandoval, F., & Morales, M. de L. (2016). Confiabilidad y validez de un instrumento. *Ehquidad*, 5, 109–130.
<https://doi.org/10.15257/ehquidad.2016.0004>

Culcay Pillacela, M. A. (2015). El tipo de liderazgo del administrador educativo y su incidencia en el desempeño docente [Tesis de licenciatura].

Day, C., & Leithwood, K. (2017). *The third way of leadership*. Routledge.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. W. (2010). *Learning by doing*. Solution Tree Press.

Elizalde, K. S., Ramos, M. J., & López, Y. P. (2022). El liderazgo transformacional y su incidencia. 593 Digital Publisher CEIT, 7(1), 258–273. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1.930>

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.

Gálvez, M. I. T., & Llatas, F. D. H. (2022). Liderazgo transformacional en la gestión educativa. *Conrado*, 18(85), 246–251.

Ganga, F., & Navarrete, E. (2014). Aportaciones teóricas significativas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 19(67), 456–476.

Goleman, D. (2002). *Liderazgo: El poder de la inteligencia emocional*. Paidós.

Gronn, P. (2022). *The new leadership*. Routledge.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). *Professional capital*. Routledge.

Hernández Sampieri, R., & Fernández Collado, C. (2016). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.

House, R. J., & Aditya, R. (2022). Path-goal theory of leadership. *The Leadership Quarterly*, 33(1), 101481. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2021.101481>

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2022). *Educational leadership* (9th ed.). Pearson.

Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). Sage.

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson.

Zhu, J., Tang, W., Zhang, B., & Wang, H. (2022). Influence of environmentally specific transformational leadership. *Sustainability*, 14(3), 1828. <https://doi.org/10.3390/su14031828>

ANEXOS

Anexo 1 Glosario de Términos

Glosario de Términos

Acompañamiento pedagógico: El compañerismo pedagógico es un enfoque estratégico en el acompañamiento, donde se orienta, se apoya y se retroalimenta hacia la docencia, en el cual, se busca el mejoramiento y el perfeccionamiento de la práctica pedagógica, la reflexión profesional, y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Aprendizaje colaborativo: El aprendizaje colaborativo es un método en conjunto que utiliza varias estrategias pedagógicas que tienen como fin la construcción conjunta del conocimiento en los alumnos y se origina en la interacción, la cooperación y la responsabilidad compartida.

Autonomía docente: La autonomía docente es la capacidad del docente de realizar decisiones pedagógicas y se basa en la reflexión y análisis de la práctica que realiza, así como en la ajuste que realiza de estrategias, métodos y recursos a las particularidades del contexto educativo.

Calidad educativa: La calidad educativa es la suma de atributos que tiene un proceso educativo en función de la equidad, la pertinencia y el desarrollo integral de los aprendizajes del alumnado.

Clima institucional: El clima institucional es el conjunto de la percepción de los miembros de la comunidad educativa, respecto de las relaciones interpersonales, del ambiente de trabajo, de la comunicación y de la cultura institucional.

Consideración individualizada: Esta es la variante del liderazgo transformacional que se refiere a la consideración de las necesidades, potencialidades y aportes individuales de los integrantes de la organización educativa.

Cultura organizacional: serie de normas, valores, convicciones y prácticas sistemáticas que guían la convivencia y el vínculo entre las personas en una institución educativa.

Desarrollo profesional docente: proceso de formación continua y actualización que optimiza las competencias pedagógicas, didácticas y de reflexión de los profesores.

Diagnóstico institucional: proceso de investigación y reflexión sistematizada sobre la realidad educativa que permite identificar fortalezas, debilidades, necesidades y oportunidades para el mejoramiento de la institución.

Enfoque cualitativo: Modalidad de la investigación que pretende entender fenómenos sociales y educativos en torno a las percepciones, experiencias y significados de los participantes.

Enfoque cuantitativo: Modalidad de la investigación centrada en la descripción, el estudio y la explicación de relaciones que se producen entre distintas variables a partir de información de carácter numérico.

Enfoque mixto: Modalidad de la investigación que preferencias cualitativas y cuantitativas para el estudio de un fenómeno.

Estimulación intelectual: Subsistema del liderazgo transformacional que motiva a las personas a pensar en las cosas de manera innovadora y a considerar las cosas de manera diferente de forma creativa para resolver problemas.

Metodologías Activas: Estrategias educativas que otorgan al estudiante el papel principal en el proceso de aprendizaje, a través de acciones, reflexiones y resoluciones de problemas.

Modelo: El conjunto estructurado de principios, componentes y acciones que proporciona orientación para un proceso coherente de transformación institucional.

Modelo de Liderazgo Transformacional: Un sistema integrado que combina una visión compartida, el desarrollo profesional del educador y la cultura organizacional para transformar el sistema de gestión pedagógica de manera sistémica y sostenida.

Motivación del Docente: Todos los factores internos y externos que causan el compromiso, la participación y el rendimiento profesional del personal docente.

Observación: Un método de investigación que permite recopilar información sobre el comportamiento, las prácticas y las dinámicas de una institución.

Participación Educativa: La participación activa de todos los actores y partes interesadas en los procesos de toma de decisiones y mejora institucional.

Práctica pedagógica: La totalidad de acciones y estrategias que un docente desarrolla durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Transformación propuesta: Se entiende por transformación propuesta una serie de acciones organizadas que tienen como finalidad optimizar la gestión pedagógica y del liderazgo institucional.

Reconocimiento al profesor: Se denomina reconocimiento del docente a la manifestación de admiración por las aportaciones y los logros de los educadores, que a su vez ayuda a consolidar el compromiso con su profesión y la motivación.

Triangulación: La triangulación es el método que recurre a diferentes fuentes, métodos y perspectivas con el fin de corroborar y enriquecer los hallazgos de una investigación.

Unidad analítica: Se refiere al grupo de elementos o individuos que son el foco de una investigación y sobre los cuales se lleva a cabo la recolección de datos.

Empleo de TIC: Alude a la aplicación de las TIC en los procesos de gestión educativa, aprendizaje y enseñanza.

Visión institucional: Es la formulación en conjunto que determina la orientación de los fines, principios, y la imagen que se anhela de la institución educativa en el futuro.

Valores institucionales: Principios éticos y humanísticos que influyen en los comportamientos y la toma de decisiones de la comunidad educativa

Anexo 2 Fotografías de entrevistas aplicadas







Anexo 3 Consentimientos informados legalizados

Si está de acuerdo en participar, por favor firme abajo.

Muchas gracias.

Fecha (10/04/2023): _____

He leído y entiendo este consentimiento informado y se me ha entregado una copia. Además, se me han respondido las preguntas que he realizado libremente y comprendo que mi participación es voluntaria y puedo terminar la entrevista a cualquier momento, sin ningún perjuicio.

Estoy de acuerdo en participar en esta entrevista y observación áulica realizada por **Tania GallegosT.**

Teléfono y correo electrónico de contacto: 0997421984 nancyg32009@hotmail.com

Nombre del participante: Nancy Guaman S.

Firma:  _____

Si está de acuerdo en participar, por favor firme abajo.

Muchas gracias.

Fecha (10/04/2023): _____

He leído y entiendo este consentimiento informado y se me ha entregado una copia. Además, se me han respondido las preguntas que he realizado libremente y comprendo que mi participación es voluntaria y puedo terminar la entrevista a cualquier momento, sin ningún perjuicio.

Estoy de acuerdo en participar en esta entrevista y observación áulica realizada por **Tania GallegosT.**

Teléfono y correo electrónico de contacto: 0988558090 marina.sim-1983@hotmail.com

Nombre del participante: Marina Simba

Firma:  _____

Si está de acuerdo en participar, por favor firme abajo.

Muchas gracias.

Fecha 11/04/2025

He leído y entiendo este consentimiento informado y se me ha entregado una copia. Además, se me han respondido las preguntas que he realizado libremente y comprendo que mi participación es voluntaria y puedo terminar la entrevista a cualquier momento, sin ningún perjuicio.

Estoy de acuerdo en participar en esta entrevista y observación áulica realizada por **Tania GallegosT.**

Teléfono y correo electrónico de contacto: 096167420 ruth_62sa@hotmail.com

Nombre del participante: Ruth Salas

Firma: 

Si está de acuerdo en participar, por favor firme abajo.

Muchas gracias.

Fecha 10/04/2024

He leído y entiendo este consentimiento informado y se me ha entregado una copia. Además, se me han respondido las preguntas que he realizado libremente y comprendo que mi participación es voluntaria y puedo terminar la entrevista a cualquier momento, sin ningún perjuicio.

Estoy de acuerdo en participar en esta entrevista y observación áulica realizada por **Tania GallegosT.**

Teléfono y correo electrónico de contacto: 0993013116 maribel tubon 707@gmail.com

Nombre del participante: Maribel Tubon

Firma: 

Anexo 4 Instrumentos evaluados por expertos

FICHA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA

Título de la Investigación: Modelo de estrategias de liderazgo transformacional para el mejoramiento de la gestión pedagógica de los docentes y directivos de la Institución Educativa de la parroquia Pintag, Ecuador, 2022-2025.

Objetivo de la Ficha de Observación: Observar y recopilar información sobre la implementación del liderazgo transformacional en la gestión pedagógica dentro de la Unidad Educativa, mediante la evaluación de las prácticas y comportamientos de los docentes y directivos. Se busca identificar fortalezas, desafíos y oportunidades de mejora, así como validar las estrategias propuestas para su implementación, a través de un análisis objetivo y sistemático de las dinámicas observadas.

II. Datos Generales

Fecha de Observación: _____ Nombre del
 Observador: _____ Nombre del
 Docente/Directivo Observado: _____ Grado/Nivel
 Educativo: _____ Duración de la
 Observación: _____ Hora de
 Observación: _____

III. Puntos a Observar

Variable	Indicadores	Pregunta	1: Muy en desacuerdo	2: En desacuerdo	3: Neutral	4: De acuerdo	5: Muy de acuerdo	Observaciones
Estrategias de Implementación del Liderazgo Transformacional	Visión Compartida	¿La visión institucional es clara y compartida?						
	Comunicación Emocional	¿El liderazgo inspira y conecta emocionalmente a los miembros de la comunidad educativa?						
	Reconocimiento y Celebración	¿Se reconocen y celebran los logros individuales y colectivos?						
	Confianza y Empoderamiento	¿Fomenta la autonomía y el empoderamiento de los docentes?						
	Formación y Capacitación	¿Existen oportunidades adecuadas de formación y desarrollo profesional?						
	Trabajo en Equipo	¿Existe un clima de trabajo colaborativo						

		entre docentes y directivos?						
Identificación de Necesidades de Formación y Desarrollo Profesional	Innovación	¿Se fomenta la creatividad e innovación en los procesos pedagógicos?						
	Gestión del Cambio	¿La institución gestiona adecuadamente los cambios necesarios?						
	Reflexión y Aprendizaje Continuo	¿Se promueve la reflexión continua sobre la práctica pedagógica?						
	Compromiso Social	¿El liderazgo promueve la inclusión y la diversidad?						
	Claridad de la Visión	¿La visión educativa está claramente orientada hacia el bienestar y desarrollo integral del estudiante?						

Criterios de Validación	Descripción	Escala de Valoración (1-5)	Observaciones
Claridad	Se evalúa si las preguntas están redactadas de manera comprensible y sin ambigüedades.	5	
Relevancia	Se analiza si las preguntas están alineadas con los objetivos de la investigación.	5	
Coherencia	Se verifica si la estructura de la entrevista mantiene una lógica interna adecuada.	5	
Pertinencia	Se revisa si las preguntas permiten obtener información relevante para el estudio.	5	
Sugerencias	Comentarios adicionales del experto sobre mejoras o ajustes al instrumento.	4	

****En caso de estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en la pregunta ¿Considera que algunas preguntas o dimensiones propuestas son redundantes o se solapan entre sí, afectando la claridad del instrumento? especifique la dimensión correspondiente, explique el motivo de su decisión e, indique cuál pregunta sería.**

****En caso de estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en la pregunta ¿Agregaría o eliminaría alguna pregunta del instrumento?, especifique la dimensión correspondiente, explique el motivo de su decisión y, en caso de agregar una nueva pregunta, indique cuál sería.**

Este instrumento cumple con el objetivo de observar y recopilar información sobre la implementación del liderazgo transformacional en la gestión pedagógica de los docentes dentro de una Unidad Educativa.

Firma y Datos del Experto

Por favor, complete la siguiente sección para validar su participación en la evaluación del instrumento. Esto garantizará la transparencia y el registro de la opinión de los expertos en el proceso.

Nombre completo:

Rocío del Carmen Orbe Cajas

Área de especialización:

Docencia – Doctor PhD.

Institución o afiliación:

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE

Correo electrónico (opcional):

rdorbe@espe.edu.ec

Fecha de evaluación:

16/05/2025

Firma

LISTA DE COTEJO

Título de la Investigación: Modelo de estrategias de liderazgo transformacional para el mejoramiento de la gestión pedagógica de los docentes y directivos de la Institución Educativa de la parroquia Pintag, Ecuador, 2022-2025.

Objetivo de la Ficha de Observación: Evaluar la implementación de un modelo liderazgo transformacional en la gestión pedagógica mediante el análisis de documentos clave, identificando fortalezas y áreas de mejora en las políticas institucionales.

II. Datos Generales

Fecha de Análisis:

Responsable **del** **Análisis:**

Unidad **Educativa:**

Instrumento Utilizado: Lista de Cotejo

III. Lista de Cotejo

Document o a Analizar	Dimensión del Liderazgo Transformacion al	Pregunta	Sí	No	Observaci ones
Plan Estratégico	Visión y Misión	¿La visión y misión institucional promueven el crecimiento personal y profesional?			
	Visión y Misión	¿Se enfatiza la innovación y la mejora continua?			
	Cultura Organizacional	¿Se promueve una cultura de colaboración y respeto?			
	Cultura Organizacional	¿Se fomenta la participación de todos en la toma de decisiones?			
	Desarrollo Profesional Docente	¿Se invierte en el desarrollo profesional continuo?			
	Desarrollo Profesional Docente	¿Se ofrecen oportunidades para			

		compartir conocimientos?			
	Empoderamiento Estudiantil	¿Se promueve la autonomía y responsabilidad de los estudiantes?			
	Liderazgo Visionario	¿La visión institucional es inspiradora?			
	Liderazgo Visionario	¿Se comunica de manera clara la visión?			
	Visión y Misión	¿Los objetivos de aprendizaje están alineados con una visión transformadora?			
	Cultura Organizacional	¿Se diseñan actividades que fomenten el trabajo colaborativo?			
	Desarrollo Profesional Docente	¿Los docentes tienen autonomía para adaptar las actividades?			
	Empoderamiento Estudiantil	¿Se promueve el aprendizaje basado en proyectos?			

Plan de Unidad	Liderazgo Visionario	¿Los objetivos de aprendizaje están alineados con la visión institucional?			
	Cultura Organizacional	¿Se evalúa el clima escolar y la satisfacción del personal?			
	Desarrollo Profesional Docente	¿Se evalúa el impacto de las iniciativas de desarrollo profesional?			
	Empoderamiento Estudiantil	¿Se evalúa la participación y el compromiso de los estudiantes?			
	Liderazgo Visionario	¿Se evalúa el impacto del liderazgo en el logro de los objetivos institucionales?			

FICHA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA

Título de la Investigación: Modelo de estrategias de liderazgo transformacional para el mejoramiento de la gestión pedagógica de los docentes y directivos de la Institución Educativa de la parroquia Pintag, Ecuador, 2022-2025.

Objetivo de la Ficha de Observación: Observar y recopilar información sobre la implementación del liderazgo transformacional en la gestión pedagógica dentro de la Unidad Educativa, mediante la evaluación de las prácticas y comportamientos de los docentes y directivos. Se busca identificar fortalezas, desafíos y oportunidades de mejora, así como validar las estrategias propuestas para su implementación, a través de un análisis objetivo y sistemático de las dinámicas observadas.

II. Datos Generales

Fecha de Observación: _____ Nombre del
 Observador: _____ Nombre del
 Docente/Directivo Observado: _____ Grado/Nivel
 Educativo: _____ Duración de la
 Observación: _____ Hora de
 Observación: _____

III. Puntos a Observar

Variable	Indicadores	Pregunta	1: Muy en desacuerdo	2: En desacuerdo	3: Neutral	4: De acuerdo	5: Muy de acuerdo	Observaciones
Estrategias de Implementación del Liderazgo Transformacional	Visión Compartida	¿La visión institucional es clara y compartida?						
	Comunicación Emocional	¿El liderazgo inspira y conecta emocionalmente a los miembros de la comunidad educativa?						
	Reconocimiento y Celebración	¿Se reconocen y celebran los logros individuales y colectivos?						
	Confianza y Empoderamiento	¿Fomenta la autonomía y el empoderamiento de los docentes?						
	Formación y Capacitación	¿Existen oportunidades adecuadas de formación y desarrollo profesional?						
	Trabajo en Equipo	¿Existe un clima de trabajo colaborativo?						

		entre docentes y directivos?						
Identificación de Necesidades de Formación y Desarrollo Profesional	Innovación	¿Se fomenta la creatividad e innovación en los procesos pedagógicos?						
	Gestión del Cambio	¿La institución gestiona adecuadamente los cambios necesarios?						
	Reflexión y Aprendizaje Continuo	¿Se promueve la reflexión continua sobre la práctica pedagógica?						
	Compromiso Social	¿El liderazgo promueve la inclusión y la diversidad?						
	Claridad de la Visión	¿La visión educativa está claramente orientada hacia el bienestar y desarrollo integral del estudiante?						

Criterios de Validación	Descripción	Escala de Valoración (1-5)	Observaciones
Claridad	Se evalúa si las preguntas están redactadas de manera comprensible y sin ambigüedades.	4	El indicador de compromiso social, es necesario revisar la pregunta planteada, ya que la inclusión educativa implica considera la atención a la diversidad.
Relevancia	Se analiza si las preguntas están alineadas con los objetivos de la investigación.	5	
Coherencia	Se verifica si la estructura de la entrevista mantiene una lógica interna adecuada.	5	
Pertinencia	Se revisa si las preguntas permiten obtener información relevante para el estudio.	5	
Sugerencias	Comentarios adicionales del experto sobre mejoras o ajustes al instrumento.	5	

****En caso de estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en la pregunta ¿Considera que algunas preguntas o dimensiones propuestas son redundantes o se solapan entre sí, afectando la claridad del instrumento? especifique la dimensión correspondiente, explique el motivo de su decisión e, indique cuál pregunta sería**

****En caso de estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en la pregunta ¿Agregaría o eliminaría alguna pregunta del instrumento?, especifique la dimensión correspondiente, explique el motivo de su decisión y, en caso de agregar una nueva pregunta, indique cuál sería.**

Estimo que es necesario revisar el objetivo del instrumento, ya que contiene dos verbos; se sugiere seleccionar el que mejor se alinee con su propósito.

Firma y Datos del Experto

Por favor, complete la siguiente sección para validar su participación en la evaluación del instrumento. Esto garantizará la transparencia y el registro de la opinión de los expertos en el proceso.

Nombre completo:

Washington Aníbal Altamirano Salazar

Área de especialización:

Doctor en Educación

Institución o afiliación:

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE

Correo electrónico (opcional):

waaltamirano@espe.edu.ec

Fecha de evaluación:

Firma:



Firmado electrónicamente por:

LISTA DE COTEJO

Título de la Investigación: Modelo de estrategias de liderazgo transformacional para el mejoramiento de la gestión pedagógica de los docentes y directivos de la Institución Educativa de la parroquia Pintag, Ecuador, 2022-2025.

Objetivo de la Ficha de Observación: Evaluar la implementación de un modelo liderazgo transformacional en la gestión pedagógica mediante el análisis de documentos clave, identificando fortalezas y áreas de mejora en las políticas institucionales.

II. Datos Generales

Fecha de Análisis:

Responsable **del** **Análisis:**

Unidad **Educativa:**

Instrumento Utilizado: Lista de Cotejo

III. Lista de Cotejo

Documento a Analizar	Dimensión del Liderazgo Transformacional	Pregunta	Sí	No	Observaciones
Plan Estratégico	Visión y Misión	¿La visión y misión institucional promueven el crecimiento personal y profesional?			
	Visión y Misión	¿Se enfatiza la innovación y la mejora continua?			
	Cultura Organizacional				
	Cultura Organizacional	¿Se fomenta la participación de todos en la toma de decisiones?			
	Desarrollo Profesional Docente	¿Se invierte en el desarrollo profesional continuo?			
	Desarrollo Profesional Docente	¿Se ofrecen oportunidades para			

		compartir conocimientos?			
	Empoderamiento Estudiantil	¿Se promueve la autonomía y responsabilidad de los estudiantes?			
	Liderazgo Visionario	¿La visión institucional es inspiradora?			
	Liderazgo Visionario	¿Se comunica de manera clara la visión?			
	Visión y Misión	¿Los objetivos de aprendizaje están alineados con una visión transformadora?			
	Cultura Organizacional	¿Se diseñan actividades que fomenten el trabajo colaborativo?			
	Desarrollo Profesional Docente	¿Los docentes tienen autonomía para adaptar las actividades?			

Plan de Unidad	Empoderamiento Estudiantil	¿Se promueve el aprendizaje basado en proyectos?			
	Liderazgo Visionario	¿Los objetivos de aprendizaje están alineados con la visión institucional?			
	Cultura Organizacional	¿Se evalúa el clima escolar y la satisfacción del personal?			
	Desarrollo Profesional Docente	¿Se evalúa el impacto de las iniciativas de desarrollo profesional?			
	Empoderamiento Estudiantil	¿Se evalúa la participación y el compromiso de los estudiantes?			
	Liderazgo Visionario	¿Se evalúa el impacto del liderazgo en el logro de los objetivos institucionales?			

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DIRECTIVOS

Título de la Investigación: Modelo de estrategias de liderazgo transformacional para el mejoramiento de la gestión pedagógica de los docentes y directivos de la Institución Educativa de la parroquia Pintag, Ecuador, 2022-2025.

Objetivo de la Entrevista: Recopilar información sobre la percepción de los docentes y directivos respecto a la implementación del liderazgo transformacional en la gestión pedagógica, identificando sus fortalezas, desafíos y oportunidades de mejora. Además, validar las estrategias propuestas a través del juicio de expertos.

Introducción

Muchas gracias por su tiempo y disposición para participar en esta entrevista. El propósito de esta conversación es conocer su experiencia y percepción sobre cómo se implementa el liderazgo transformacional en la gestión pedagógica dentro de su institución educativa.

Sus respuestas serán utilizadas únicamente con fines académicos y se garantizará la confidencialidad de su identidad y de la información proporcionada. La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 a 40 minutos. Siéntase en total libertad de expresar sus opiniones y compartir cualquier aspecto que considere relevante.

Preguntas de la Entrevista

1. Datos Generales

- ¿Cuántos años de experiencia tiene en el cargo directivo?
- ¿En qué nivel educativo gestiona actualmente?
- ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la institución actual?
- ¿Cuál es su formación académica?

Variable: Estrategias de implementación del liderazgo transformacional

- ¿Cree que la visión de la institución es compartida y transmitida de manera efectiva por el liderazgo?
- ¿Cómo conecta el liderazgo con los docentes a nivel emocional para inspirarlos a dar lo mejor de sí?

- ¿Qué estrategias se utilizan para reconocer y celebrar los logros individuales y colectivos dentro de la institución?
- ¿De qué manera fomenta la institución el empoderamiento de los docentes en la toma de decisiones?
- ¿Qué oportunidades de formación y capacitación ofrece la institución para el desarrollo profesional de los docentes y líderes?
- ¿Cuenta la institución con programas específicos de mentoría para apoyar el desarrollo profesional de los docentes?
- ¿Qué acciones realiza el liderazgo para valorar los talentos y habilidades de los docentes?
- ¿Qué tan efectiva considera la comunicación abierta entre los miembros de la comunidad educativa?
- ¿Cómo se promueve la participación de los docentes en la toma de decisiones estratégicas?
- ¿Cómo fomenta el liderazgo un clima de trabajo colaborativo en la institución?
- ¿Qué estrategias utiliza la institución para promover una cultura de apoyo mutuo entre los docentes?

Variable: Identificación de necesidades de formación y desarrollo profesional

- ¿Existe una visión estratégica clara y compartida que oriente las acciones de la institución?
- ¿Cómo gestiona la institución los cambios necesarios para adaptarse a las nuevas demandas educativas?
- ¿Qué estrategias se implementan para fomentar la innovación y creatividad en los procesos pedagógicos?
- ¿Qué mecanismos utiliza la institución para promover la reflexión y el aprendizaje continuo entre los docentes?
- ¿Considera que el liderazgo de la institución demuestra un comportamiento ético y promueve valores humanísticos como la equidad y la justicia?
- ¿Qué tan comprometida está la institución con la comunidad local en términos de responsabilidad social?
- ¿Cómo se promueve la inclusión y la diversidad dentro de la institución?
- ¿Cómo se asegura la institución de que todos los miembros entiendan claramente la visión, los objetivos y principios institucionales?
- ¿Qué estrategias utiliza la institución para garantizar una comunicación efectiva entre autoridades, docentes y estudiantes?

- ¿Cómo se asegura la institución de que las acciones de los docentes contribuyan a los objetivos estratégicos?
- ¿Qué estrategias utiliza la institución para asegurar que el enfoque educativo esté centrado en el estudiante?
- ¿Qué iniciativas se promueven para implementar prácticas pedagógicas innovadoras?
- ¿Qué recursos y tecnologías se disponen para apoyar la labor docente en la institución?
- ¿Cómo se fomenta la participación de los docentes en actividades de mejora continua en la institución?

II. Cierre de la Entrevista

Agradecemos mucho su tiempo y disposición para responder a estas preguntas.

Sus

respuestas serán de gran valor para el estudio. ¿Hay algún comentario adicional que desee compartir?

Gracias nuevamente por su participación.

(Finalizar la grabación o toma de notas.)

Criterios de Validación	Descripción	Escala de Valoración (1-5)	Observaciones
Claridad	Se evalúa si las preguntas están redactadas de manera comprensible y sin ambigüedades.	5	
Relevancia	Se analiza si las preguntas están alineadas con los objetivos de la investigación.	5	

Coherencia	Se verifica si la estructura de la entrevista mantiene una lógica interna adecuada.	5	
Pertinencia	Se revisa si las preguntas permiten obtener información relevante para el estudio.	5	
Sugerencias	Comentarios adicionales del experto sobre mejoras o ajustes al instrumento.	5	

****En caso de estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en la pregunta ¿Considera que algunas preguntas o dimensiones propuestas son redundantes o se solapan entre sí, afectando la claridad**

del instrumento? especifique la dimensión correspondiente, explique el motivo de su decisión e, indique cuál pregunta sería.

***En caso de estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en la pregunta ¿Agregaría o eliminaría alguna pregunta del instrumento?,** especifique la dimensión correspondiente, explique el motivo de su decisión y, en caso de agregar una nueva pregunta, indique cuál sería.

El instrumento cumple con el objetivo de recopilar información sobre la percepción de los docentes y directivos respecto a la implementación del liderazgo transformacional en la gestión pedagógica de una unidad educativa.

Firma y Datos del Experto

Por favor, complete la siguiente sección para validar su participación en la evaluación del instrumento. Esto garantizará la transparencia y el registro de la opinión de los expertos en el proceso.

Nombre completo:

Roció del Carmen Orbe Cajas

·
·
·

Área de especialización:

Docencia – Doctor PhD.

.
.

Institución o afiliación:

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE

.
.
.

Correo electrónico (opcional):

rdorbe@espe.edu.ec

.
.

Fecha de evaluación:

16/05/2025

.



Firmado electrónicamente por:

**ROCIO DEL
CARMEN ORBE
CAJAS**

Validar únicamente con FirmatEC

—

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DOCENTES

Título de la Investigación: Modelo de estrategias de liderazgo transformacional para el mejoramiento de la gestión pedagógica de los docentes y directivos de la Institución Educativa de la parroquia Pintag, Ecuador, 2022-2025.

Objetivo de la Entrevista: Recopilar información sobre la percepción de los docentes y directivos respecto a la implementación del liderazgo transformacional en la gestión pedagógica, identificando sus fortalezas, desafíos y oportunidades de mejora. Además, validar las estrategias propuestas a través del juicio de expertos.

Introducción

Muchas gracias por su tiempo y disposición para participar en esta entrevista. El propósito de esta conversación es conocer su experiencia y percepción sobre cómo se implementa el liderazgo transformacional en la gestión pedagógica dentro de su institución educativa.

Sus respuestas serán utilizadas únicamente con fines académicos y se garantizará la confidencialidad de su identidad y de la información proporcionada. La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 a 40 minutos. Siéntase en total libertad de expresar sus opiniones y compartir cualquier aspecto que considere relevante.

Preguntas de la Entrevista

1. Datos Generales

- ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?
- ¿En qué nivel educativo trabaja actualmente?
- ¿Qué materia imparte?
- ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la institución actual?

Variable: Estrategias de implementación del liderazgo transformacional

- ¿Cómo percibe la claridad y la transmisión de la visión institucional en su trabajo diario?
- ¿De qué manera siente que el liderazgo institucional conecta con usted a nivel emocional?
- ¿Recibe reconocimiento por sus logros individuales y por su contribución al trabajo en equipo?
- ¿Qué tan empoderado/a se siente para tomar decisiones relacionadas con su práctica docente?
- ¿Considera que las capacitaciones ofrecidas son útiles para su desarrollo profesional y liderazgo?
- ¿Cuenta con el apoyo de un mentor o coordinador para mejorar sus habilidades y competencias?
- ¿Siente que sus talentos y habilidades son reconocidos por el liderazgo?
- ¿Cómo califica la comunicación abierta y honesta dentro de la institución?
- ¿Se siente escuchado/a y valorado/a en la toma de decisiones que afectan su trabajo?
- ¿Cómo contribuye el clima de trabajo en equipo a la mejora de su desempeño docente?
- ¿Cómo percibe la colaboración entre colegas en la institución?

Variable: Identificación de necesidades de formación y desarrollo profesional

- ¿Percibe que existe una visión estratégica que guía las acciones pedagógicas de la institución?
- ¿Qué tan preparado/a se siente para enfrentar los cambios en las demandas educativas?
- ¿Qué tan fomentada está la creatividad y la innovación en sus estrategias de enseñanza?
- ¿Con qué frecuencia se realizan actividades que promuevan la reflexión y el aprendizaje continuo?
- ¿Considera que el liderazgo institucional promueve valores éticos y humanísticos en el entorno educativo?
- ¿Siente que la institución tiene un compromiso activo con la comunidad local?
- ¿Siente que se valora la diversidad y se promueve la inclusión en la institución?
- ¿Siente que entiende claramente la visión y los objetivos institucionales?
- ¿Percibe que la comunicación entre las autoridades, docentes y estudiantes es

efectiva?

- ¿Siente que su trabajo contribuye a los objetivos estratégicos de la institución?
- ¿Cómo asegura que su práctica docente atienda las necesidades de los estudiantes?
- ¿Implementa estrategias innovadoras en su enseñanza diaria?
- ¿Qué apoyo institucional recibe para implementar tecnologías en el aula?
- ¿Se siente motivado/a participar en actividades de mejora continua del liderazgo en la institución?

II. Cierre de la Entrevista

Agradecemos mucho su tiempo y disposición para responder a estas preguntas.

Sus

respuestas serán de gran valor para el estudio. ¿Hay algún comentario adicional que desee compartir?

Gracias nuevamente por su participación.

(Finalizar la grabación o toma de notas.)

Se solicita al experto evaluar cada una de los criterios utilizando la siguiente escala:

- 5 Muy de acuerdo
- 4 Adecuado
- 3 Mediamente adecuado
- 2 Poco adecuado
- 1 No adecuado

Criterios de Validación	Descripción	1	2	3	4	5	Observaciones
Claridad	Se evalúa si las preguntas están redactadas de manera comprensible y sin ambigüedades.				X		
Relevancia	Se analiza si las preguntas están alineadas con los objetivos de la investigación.					X	

Coherencia	Se verifica si la estructura de la entrevista mantiene una lógica interna adecuada.					X	
Pertinencia	Se revisa si las preguntas permiten obtener información relevante para el estudio.					X	
Sugerencias	Comentarios adicionales del experto sobre mejoras o ajustes al instrumento.				X		

****En caso de estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en la pregunta ¿Considera que algunas preguntas o dimensiones propuestas son redundantes o se solapan entre sí, afectando la claridad del instrumento?** especifique la dimensión correspondiente, explique el motivo de su decisión e, indique cuál pregunta sería.

****En caso de estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en la pregunta ¿Agregaría o eliminaría alguna pregunta del instrumento?,** especifique la dimensión correspondiente, explique el motivo de su decisión y, en caso de agregar una nueva pregunta, indique cuál sería.

El instrumento cumple con el objetivo de recopilar información sobre la percepción de los docentes y directivos respecto a la implementación del liderazgo transformacional en la gestión pedagógica de una unidad educativa

Firma y Datos del Experto

Por favor, complete la siguiente sección para validar su participación en la evaluación del instrumento. Esto garantizará la transparencia y el registro de la opinión de los expertos en el proceso.

Nombre completo:

Rocio del Carmen Orbe Cajas

.
.
.

Área de especialización:

Docencia – Doctor PhD.

.
.

Institución o afiliación:

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE

.
.
.

Correo electrónico (opcional):

rdorbe@espe.edu.ec

.
.

Fecha de evaluación:

16/05/2025

.

Firma

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DIRECTIVOS

Título de la Investigación: Modelo de estrategias de liderazgo transformacional para el mejoramiento de la gestión pedagógica de los docentes y directivos de la Institución Educativa de la parroquia Pintag, Ecuador, 2022-2025.

Objetivo de la Entrevista: Recopilar información sobre la percepción de los docentes y directivos respecto a la implementación del liderazgo transformacional en la gestión pedagógica, identificando sus fortalezas, desafíos y oportunidades de mejora. Además, validar las estrategias propuestas a través del juicio de expertos.

Introducción

Muchas gracias por su tiempo y disposición para participar en esta entrevista. El propósito de esta conversación es conocer su experiencia y percepción sobre cómo se implementa el liderazgo transformacional en la gestión pedagógica dentro de su institución educativa.

Sus respuestas serán utilizadas únicamente con fines académicos y se garantizará la confidencialidad de su identidad y de la información proporcionada. La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 a 40 minutos. Siéntase en total libertad de expresar sus opiniones y compartir cualquier aspecto que considere relevante.

Preguntas de la Entrevista

1. Datos Generales

- ¿Cuántos años de experiencia tiene en el cargo directivo?
- ¿En qué nivel educativo gestiona actualmente?
- ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la institución actual?
- ¿Cuál es su formación académica?

Variable: Estrategias de implementación del liderazgo transformacional

- ¿Cree que la visión de la institución es compartida y transmitida de manera efectiva por el liderazgo?
- ¿Cómo conecta el liderazgo con los docentes a nivel emocional para inspirarlos a dar lo mejor de sí?

- ¿Qué estrategias se utilizan para reconocer y celebrar los logros individuales y colectivos dentro de la institución?
- ¿De qué manera fomenta la institución el empoderamiento de los docentes en la toma de decisiones?
- ¿Qué oportunidades de formación y capacitación ofrece la institución para el desarrollo profesional de los docentes y líderes?
- ¿Cuenta la institución con programas específicos de mentoría para apoyar el desarrollo profesional de los docentes?
- ¿Qué acciones realiza el liderazgo para valorar los talentos y habilidades de los docentes?
- ¿Qué tan efectiva considera la comunicación abierta entre los miembros de la comunidad educativa?
- ¿Cómo se promueve la participación de los docentes en la toma de decisiones estratégicas?
- ¿Cómo fomenta el liderazgo un clima de trabajo colaborativo en la institución?
- ¿Qué estrategias utiliza la institución para promover una cultura de apoyo mutuo entre los docentes?

Variable: Identificación de necesidades de formación y desarrollo profesional

- ¿Existe una visión estratégica clara y compartida que oriente las acciones de la institución?
- ¿Cómo gestiona la institución los cambios necesarios para adaptarse a las nuevas demandas educativas?
- ¿Qué estrategias se implementan para fomentar la innovación y creatividad en los procesos pedagógicos?
- ¿Qué mecanismos utiliza la institución para promover la reflexión y el aprendizaje continuo entre los docentes?
- ¿Considera que el liderazgo de la institución demuestra un comportamiento ético y promueve valores humanísticos como la equidad y la justicia?
- ¿Qué tan comprometida está la institución con la comunidad local en términos de responsabilidad social?
- ¿Cómo se promueve la inclusión y la diversidad dentro de la institución?
- ¿Cómo se asegura la institución de que todos los miembros entiendan claramente la visión, los objetivos y principios institucionales?
- ¿Qué estrategias utiliza la institución para garantizar una comunicación efectiva entre autoridades, docentes y estudiantes?

- ¿Cómo se asegura la institución de que las acciones de los docentes contribuyan a los objetivos estratégicos?
- ¿Qué estrategias utiliza la institución para asegurar que el enfoque educativo esté centrado en el estudiante?
- ¿Qué iniciativas se promueven para implementar prácticas pedagógicas innovadoras?
- ¿Qué recursos y tecnologías se disponen para apoyar la labor docente en la institución?
- ¿Cómo se fomenta la participación de los docentes en actividades de mejora continua en la institución?

II. Cierre de la Entrevista

Agradecemos mucho su tiempo y disposición para responder a estas preguntas.

Sus

respuestas serán de gran valor para el estudio. ¿Hay algún comentario adicional que desee

compartir?

Gracias nuevamente por su participación.

(Finalizar la grabación o toma de notas.)

Criterios de Validación	Descripción	Escala de Valoración (1-5)	Observaciones
Claridad	Se evalúa si las preguntas están redactadas de manera comprensible y sin ambigüedades.	4	
Relevancia	Se analiza si las preguntas están alineadas con los objetivos de la investigación.	5	
Coherencia	Se verifica si la estructura de la entrevista mantiene una lógica interna adecuada.	5	
Pertinencia	Se revisa si las preguntas permiten obtener información relevante para el estudio.	5	
Sugerencias	Comentarios adicionales del experto sobre mejoras o ajustes al instrumento.	Mejorar el objetivo	

****En caso de estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en la pregunta ¿Considera que algunas preguntas o dimensiones propuestas son redundantes o se solapan entre sí, afectando la claridad del instrumento?** especifique la dimensión correspondiente, explique el motivo de su decisión e, indique cuál pregunta sería.

***En caso de estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en la pregunta ¿Agregaría o eliminaría alguna pregunta del instrumento?**, especifique la dimensión correspondiente, explique el motivo de su decisión y, en caso de agregar una nueva pregunta, indique cuál sería.

Estimo que el instrumento es pertinente y cumple con los objetivos de la investigación.

Firma y Datos del Experto

Por favor, complete la siguiente sección para validar su participación en la evaluación del instrumento. Esto garantizará la transparencia y el registro de la opinión de los expertos en el proceso.

Nombre completo:

Washington Aníbal Altamirano Salazar

Área de especialización:

Doctor en Educación

Institución o afiliación:

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE

Correo electrónico (opcional):

waaltamirano@espe.edu.ec

Fecha de evaluación:

24/04/2025

Observaciones adicionales (si las hay)

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DOCENTES

Título de la Investigación: Modelo de estrategias de liderazgo transformacional para el mejoramiento de la gestión pedagógica de los docentes y directivos de la Institución Educativa de la parroquia Pintag, Ecuador, 2022-2025.

Objetivo de la Entrevista: Recopilar información sobre la percepción de los docentes y directivos respecto a la implementación del liderazgo transformacional en la gestión pedagógica, identificando sus fortalezas, desafíos y oportunidades de mejora. Además, validar las estrategias propuestas a través del juicio de expertos.

Introducción

Muchas gracias por su tiempo y disposición para participar en esta entrevista. El propósito de esta conversación es conocer su experiencia y percepción sobre cómo se implementa el liderazgo transformacional en la gestión pedagógica dentro de su institución educativa.

Sus respuestas serán utilizadas únicamente con fines académicos y se garantizará la confidencialidad de su identidad y de la información proporcionada. La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 a 40 minutos. Siéntase en total libertad de expresar sus opiniones y compartir cualquier aspecto que considere relevante.

Preguntas de la Entrevista

1. Datos Generales

- ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?
- ¿En qué nivel educativo trabaja actualmente?
- ¿Qué materia imparte?
- ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la institución actual?

Variable: Estrategias de implementación del liderazgo transformacional

- ¿Cómo percibe la claridad y la transmisión de la visión institucional en su trabajo diario?
- ¿De qué manera siente que el liderazgo institucional conecta con usted a nivel emocional?
- ¿Recibe reconocimiento por sus logros individuales y por su contribución al trabajo en equipo?
- ¿Qué tan empoderado/a se siente para tomar decisiones relacionadas con su práctica docente?
- ¿Considera que las capacitaciones ofrecidas son útiles para su desarrollo profesional y liderazgo?
- ¿Cuenta con el apoyo de un mentor o coordinador para mejorar sus habilidades y competencias?
- ¿Siente que sus talentos y habilidades son reconocidos por el liderazgo?
- ¿Cómo califica la comunicación abierta y honesta dentro de la institución?
- ¿Se siente escuchado/a y valorado/a en la toma de decisiones que afectan su trabajo?
- ¿Cómo contribuye el clima de trabajo en equipo a la mejora de su desempeño docente?
- ¿Cómo percibe la colaboración entre colegas en la institución?

Variable: Identificación de necesidades de formación y desarrollo profesional

- ¿Percibe que existe una visión estratégica que guía las acciones pedagógicas de la institución?
- ¿Qué tan preparado/a se siente para enfrentar los cambios en las demandas educativas?
- ¿Qué tan fomentada está la creatividad y la innovación en sus estrategias de enseñanza?
- ¿Con qué frecuencia se realizan actividades que promuevan la reflexión y el aprendizaje continuo?
- ¿Considera que el liderazgo institucional promueve valores éticos y humanísticos en el entorno educativo?
- ¿Siente que la institución tiene un compromiso activo con la comunidad local?
- ¿Siente que se valora la diversidad y se promueve la inclusión en la institución?
- ¿Siente que entiende claramente la visión y los objetivos institucionales?
- ¿Percibe que la comunicación entre las autoridades, docentes y estudiantes es

efectiva?

- ¿Siente que su trabajo contribuye a los objetivos estratégicos de la institución?
- ¿Cómo asegura que su práctica docente atienda las necesidades de los estudiantes?
- ¿Implementa estrategias innovadoras en su enseñanza diaria?
- ¿Qué apoyo institucional recibe para implementar tecnologías en el aula?
- ¿Se siente motivado/a participar en actividades de mejora continua del liderazgo en la institución?

II. Cierre de la Entrevista

Agradecemos mucho su tiempo y disposición para responder a estas preguntas.

Sus

respuestas serán de gran valor para el estudio. ¿Hay algún comentario adicional que desee compartir?

Gracias nuevamente por su participación.

(Finalizar la grabación o toma de notas.)

Se solicita al experto evaluar cada una de los criterios utilizando la siguiente escala:

- 5 Muy de acuerdo
- 4 Adecuado
- 3 Mediamente adecuado
- 2 Poco adecuado
- 1 No adecuado

Criterios de Validación	Descripción	1	2	3	4	5	Observaciones
Claridad	Se evalúa si las preguntas están redactadas de manera comprensible y sin ambigüedades.				X		
Relevancia	Se analiza si las preguntas están alineadas con los objetivos de la investigación.					X	

Coherencia	Se verifica si la estructura de la entrevista mantiene una lógica interna adecuada.					X	
Pertinencia	Se revisa si las preguntas permiten obtener información relevante para el estudio.					X	
Sugerencias	Comentarios adicionales del experto sobre mejoras o ajustes al instrumento.						Mejorar el objetivo, identificando lo que se desea lograr.

****En caso de estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en la pregunta ¿Considera que algunas preguntas o dimensiones propuestas son redundantes o se solapan entre sí, afectando la claridad del instrumento? especifique la dimensión correspondiente, explique el motivo de su decisión e, indique cuál pregunta sería.**En caso de estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en la pregunta ¿Agregaría o eliminaría alguna pregunta del instrumento?, especifique la dimensión correspondiente, explique el motivo de su decisión y, en caso de agregar una nueva pregunta, indique cuál sería.**

Coincidió con lo expuesto en el documento

Firma y Datos del Experto

Por favor, complete la siguiente sección para validar su participación en la evaluación del instrumento. Esto garantizará la transparencia y el registro de la opinión de los expertos en el proceso.

Nombre completo:

Washington Aníbal Altamirano Salazar

Área de especialización:

Doctor en Educación

Institución o afiliación:

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE

Correo electrónico (opcional):

waaltamirano@espe.edu.ec

Fecha de evaluación:



Firmado electrónicamente por:

Firma: _____

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DIRECTIVOS

Título de la Investigación: Modelo de estrategias de liderazgo transformacional para el mejoramiento de la gestión pedagógica de los docentes y directivos de la Institución Educativa de la parroquia Pintag, Ecuador, 2022-2025.

Objetivo de la Entrevista: Recopilar información sobre la percepción de los docentes y directivos respecto a la implementación del liderazgo transformacional en la gestión pedagógica, identificando sus fortalezas, desafíos y oportunidades de mejora. Además, validar las estrategias propuestas a través del juicio de expertos.

Introducción

Muchas gracias por su tiempo y disposición para participar en esta entrevista. El propósito de esta conversación es conocer su experiencia y percepción sobre cómo se implementa el liderazgo transformacional en la gestión pedagógica dentro de su institución educativa.

Sus respuestas serán utilizadas únicamente con fines académicos y se garantizará la confidencialidad de su identidad y de la información proporcionada. La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 a 40 minutos. Siéntase en total libertad de expresar sus opiniones y compartir cualquier aspecto que considere relevante.

Preguntas de la Entrevista

1. Datos Generales

- ¿Cuántos años de experiencia tiene en el cargo directivo?
- ¿En qué nivel educativo gestiona actualmente?
- ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la institución actual?
- ¿Cuál es su formación académica?

Variable: Estrategias de implementación del liderazgo transformacional

- ¿Cree que la visión de la institución es compartida y transmitida de manera efectiva por el liderazgo?
- ¿Cómo conecta el liderazgo con los docentes a nivel emocional para inspirarlos a dar lo mejor de sí?
- ¿Qué estrategias se utilizan para reconocer y celebrar los logros individuales y colectivos dentro de la institución?
- ¿De qué manera fomenta la institución el empoderamiento de los docentes en la toma de decisiones?
- ¿Qué oportunidades de formación y capacitación ofrece la institución para el desarrollo profesional de los docentes y líderes? ¿Cuenta la institución con programas específicos de mentoría para apoyar el desarrollo profesional de los docentes?
- ¿Qué acciones realiza el liderazgo para valorar los talentos y habilidades de los docentes?
- ¿Qué tan efectiva considera la comunicación abierta entre los miembros de la comunidad educativa?
- ¿Cómo se promueve la participación de los docentes en la toma de decisiones estratégicas?
- ¿Cómo fomenta el liderazgo un clima de trabajo colaborativo en la institución?
- ¿Qué estrategias utiliza la institución para promover una cultura de apoyo mutuo entre los docentes?

Variable: Identificación de necesidades de formación y desarrollo profesional

- ¿Existe una visión estratégica clara y compartida que oriente las acciones de la institución?
- ¿Cómo gestiona la institución los cambios necesarios para adaptarse a las

nuevas demandas educativas?

- ¿Qué estrategias se implementan para fomentar la innovación y creatividad en los procesos pedagógicos?
- ¿Qué mecanismos utiliza la institución para promover la reflexión y el aprendizaje continuo entre los docentes?
- ¿Considera que el liderazgo de la institución demuestra un comportamiento ético y promueve valores humanísticos como la equidad y la justicia?
- ¿Qué tan comprometida está la institución con la comunidad local en términos de responsabilidad social?
- ¿Cómo se promueve la inclusión y la diversidad dentro de la institución?
- ¿Cómo se asegura la institución de que todos los miembros entiendan claramente la visión, los objetivos y principios institucionales?
- ¿Qué estrategias utiliza la institución para garantizar una comunicación efectiva entre autoridades, docentes y estudiantes?
- ¿Cómo se asegura la institución de que las acciones de los docentes contribuyan a los objetivos estratégicos?
- ¿Qué estrategias utiliza la institución para asegurar que el enfoque educativo esté centrado en el estudiante?
- ¿Qué iniciativas se promueven para implementar prácticas pedagógicas innovadoras?
- ¿Qué recursos y tecnologías se disponen para apoyar la labor docente en la institución?
- ¿Cómo se fomenta la participación de los docentes en actividades de mejora continua en la institución?

II. Cierre de la Entrevista

Agradecemos mucho su tiempo y disposición para responder a estas preguntas.

Sus

respuestas serán de gran valor para el estudio. ¿Hay algún comentario adicional que desee

compartir?

Gracias nuevamente por su participación.

(Finalizar la grabación o toma de notas.)

Criterios de Validación	Descripción	Escala de Valoración (1-5)	Observaciones
Claridad	Se evalúa si las preguntas están redactadas de manera comprensible y sin ambigüedades.	4	Considerar en la segunda variable que la inclusión educativa incluye la atención a la diversidad.
Relevancia	Se analiza si las preguntas están alineadas con los objetivos de la investigación.	5	
Coherencia	Se verifica si la estructura de la entrevista mantiene una lógica interna adecuada.	5	
Pertinencia	Se revisa si las preguntas permiten obtener información relevante para el estudio.	5	

Sugerencias	Comentarios adicionales del experto sobre mejoras o ajustes al instrumento.	Rectificar el objetivo	Si es una entrevista no se pueden validar a través de ella las estrategias por juicio de expertos
--------------------	---	------------------------	---

****En caso de estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en la pregunta ¿Considera que algunas preguntas o dimensiones propuestas son redundantes o se solapan entre sí, afectando la claridad del instrumento?** especifique la dimensión correspondiente, explique el motivo de su decisión e, indique cuál pregunta sería.

****En caso de estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en la pregunta ¿Agregaría o eliminaría alguna pregunta del instrumento?**, especifique la dimensión correspondiente, explique el motivo de su decisión y, en caso de agregar una nueva pregunta, indique cuál sería.

Considero que el instrumento es adecuado para los propósitos investigativos.

Firma y Datos del Experto

Por favor, complete la siguiente sección para validar su participación en la evaluación del instrumento. Esto garantizará la transparencia y el registro de la opinión de los expertos en el proceso.

Nombre completo:

Raisa Emilia Bernal Cerza

Área de especialización:

Doctora en Ciencias Pedagógicas

Institución o afiliación:

Instituto Tecnológico Superior Rumiñahui

Correo electrónico (opcional):

raisa.bernal@ister.edu.ec

Fecha de evaluación: 23/04/2025



Firmado electrónicamente por:

RAISA EMILIA
BERNAL CERZA

Firma: _____

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DOCENTES

Título de la Investigación: Modelo de estrategias de liderazgo transformacional para el mejoramiento de la gestión pedagógica de los docentes y directivos de la Institución Educativa de la parroquia Pintag, Ecuador, 2022-2025.

Objetivo de la Entrevista: Recopilar información sobre la percepción de los docentes y directivos respecto a la implementación del liderazgo transformacional en la gestión pedagógica, identificando sus fortalezas, desafíos y oportunidades de mejora. Además, validar las estrategias propuestas a través del juicio de expertos.

Introducción

Muchas gracias por su tiempo y disposición para participar en esta entrevista. El propósito de esta conversación es conocer su experiencia y percepción sobre cómo se implementa el liderazgo transformacional en la gestión pedagógica dentro de su institución educativa.

Sus respuestas serán utilizadas únicamente con fines académicos y se garantizará la confidencialidad de su identidad y de la información proporcionada. La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 a 40 minutos. Siéntase en total libertad de expresar sus opiniones y compartir cualquier aspecto que considere relevante.

Preguntas de la Entrevista

1. Datos Generales

- ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?
- ¿En qué nivel educativo trabaja actualmente?
- ¿Qué materia imparte?
- ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la institución actual?

Variable: Estrategias de implementación del liderazgo transformacional

- ¿Cómo percibe la claridad y la transmisión de la visión institucional en su trabajo diario?
- ¿De qué manera siente que el liderazgo institucional conecta con usted a nivel

emocional?

- ¿Recibe reconocimiento por sus logros individuales y por su contribución al trabajo en equipo?
- ¿Qué tan empoderado/a se siente para tomar decisiones relacionadas con su práctica docente?
- ¿Considera que las capacitaciones ofrecidas son útiles para su desarrollo profesional y liderazgo? ¿Cuenta con el apoyo de un mentor o coordinador para mejorar sus habilidades y competencias?
- ¿Siente que sus talentos y habilidades son reconocidos por el liderazgo?
- ¿Cómo califica la comunicación abierta y honesta dentro de la institución?
- ¿Se siente escuchado/a y valorado/a en la toma de decisiones que afectan su trabajo?
- ¿Cómo contribuye el clima de trabajo en equipo a la mejora de su desempeño docente?
- ¿Cómo percibe la colaboración entre colegas en la institución?

Variable: Identificación de necesidades de formación y desarrollo profesional

- ¿Percibe que existe una visión estratégica que guía las acciones pedagógicas de la institución?
- ¿Qué tan preparado/a se siente para enfrentar los cambios en las demandas educativas?
- ¿Qué tan fomentada está la creatividad y la innovación en sus estrategias de enseñanza?
- ¿Con qué frecuencia se realizan actividades que promuevan la reflexión y el aprendizaje continuo?
- ¿Considera que el liderazgo institucional promueve valores éticos y humanísticos en el entorno educativo?
- ¿Siente que la institución tiene un compromiso activo con la comunidad local?
- ¿Siente que se valora la diversidad y se promueve la inclusión en la institución?
- ¿Siente que entiende claramente la visión y los objetivos institucionales?
- ¿Percibe que la comunicación entre las autoridades, docentes y estudiantes es efectiva?
- ¿Siente que su trabajo contribuye a los objetivos estratégicos de la institución?
- ¿Cómo asegura que su práctica docente atienda las necesidades de los estudiantes?

- ¿Implementa estrategias innovadoras en su enseñanza diaria?
- ¿Qué apoyo institucional recibe para implementar tecnologías en el aula?
- ¿Se siente motivado/a participar en actividades de mejora continua del liderazgo en la institución?

II. Cierre de la Entrevista

Agradecemos mucho su tiempo y disposición para responder a estas preguntas.

Sus

respuestas serán de gran valor para el estudio. ¿Hay algún comentario adicional que se compartir?

Gracias nuevamente por su participación.

(Finalizar la grabación o toma de notas.)

Se solicita al experto evaluar cada una de los criterios utilizando la siguiente escala:

- 5 Muy de acuerdo
- 4 Adecuado
- 3 Mediamente adecuado
- 2 Poco adecuado
- 1 No adecuado

Criterios de Validación	Descripción	1	2	3	4	5	Observaciones
Claridad	Se evalúa si las preguntas están redactadas de manera comprensible y sin ambigüedades.				x		Mejorar la redacción de la pregunta que refiere valorar la diversidad.
Relevancia	Se analiza si las preguntas están alineadas con los objetivos de la investigación.					x	
Coherencia	Se verifica si la estructura de la entrevista mantiene una lógica interna adecuada.					x	

Pertinencia	Se revisa si las preguntas permiten obtener información relevante para el estudio.					x	
Sugerencias	Comentarios adicionales del experto sobre mejoras o ajustes al instrumento.						Mejorar el objetivo, concretar más lo que se quiere lograr.

****En caso de estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en la pregunta ¿Considera que algunas preguntas o dimensiones propuestas son redundantes o se solapan entre sí, afectando la claridad del instrumento? especifique la dimensión correspondiente, explique el motivo de su decisión e, indique cuál pregunta sería.**

****En caso de estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en la pregunta ¿Agregaría o eliminaría alguna pregunta del instrumento?, especifique la dimensión correspondiente, explique el motivo de su decisión y, en caso de agregar una nueva pregunta, indique cuál sería.**

Estoy de acuerdo con el instrumento solo debe considerar los aspectos señalados

Firma y Datos del Experto

Por favor, complete la siguiente sección para validar su participación en la evaluación del instrumento. Esto garantizará la transparencia y el registro de la opinión de los expertos en el proceso.

Nombre completo:

Raisa Emilia Bernal Cerza

Área de especialización:

Doctora en Ciencias Pedagógicas

Institución o afiliación:

Instituto Tecnológico Superior Rumiñahui

Correo electrónico (opcional):

raisa.bernal@ister.edu.ec

Fecha de evaluación:

24/04/2025



firmado electrónicamente por:

**RAISA EMILIA
BERNAL CERZA**

Firma: _____

FICHA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA

Título de la Investigación: Modelo de estrategias de liderazgo transformacional para el mejoramiento de la gestión pedagógica de los docentes y directivos de la Institución Educativa de la parroquia Pintag, Ecuador, 2022-2025.

Objetivo de la Ficha de Observación: Observar y recopilar información sobre la implementación del liderazgo transformacional en la gestión pedagógica dentro de la Unidad Educativa, mediante la evaluación de las prácticas y comportamientos de los docentes y directivos.

Se busca identificar fortalezas, desafíos y oportunidades de mejora, así como validar las estrategias propuestas para su implementación, a través de un análisis objetivo y sistemático de las dinámicas observadas.

II. Datos Generales

Fecha de Observación: _____ Nombre del
 Observador: _____ Nombre del
 Docente/Directivo Observado: _____ Grado/Nivel
 Educativo: _____ Duración de la
 Observación: _____ Hora de
 Observación: _____

III. Puntos a Observar

Variable	Indicadores	Pregunta	1: Muy en desacuerdo	2: En desacuerdo	3: Neutral	4: De acuerdo	5: Muy de acuerdo	Observaciones
Estrategias de Implementación del Liderazgo Transformacional	Visión Compartida	¿La visión institucional es clara y compartida?						
	Comunicación Emocional	¿El liderazgo inspira y conecta emocionalmente a los miembros de la comunidad educativa?						
	Reconocimiento y Celebración	¿Se reconocen y celebran los logros individuales y colectivos?						
	Confianza y Empoderamiento	¿Fomenta la autonomía y el empoderamiento de los docentes?						
	Formación y Capacitación	¿Existen oportunidades adecuadas de formación y						

		desarrollo profesional?						
	Trabajo en Equipo	¿Existe un clima de trabajo colaborativo						

		entre docentes y directivos?						
Identificación de Necesidades de Formación y Desarrollo Profesional	Innovación	¿Se fomenta la creatividad e innovación en los procesos pedagógicos?						
	Gestión del Cambio	¿La institución gestiona adecuadamente los cambios necesarios?						
	Reflexión y Aprendizaje Continuo	¿Se promueve la reflexión continua sobre la práctica pedagógica?						
	Compromiso Social	¿El liderazgo promueve la inclusión y la diversidad?						
	Claridad de la Visión	¿La visión educativa está claramente orientada hacia el bienestar y desarrollo integral del estudiante?						

Criterios de Validación	Descripción	Escala de Valoración (1-5)	Observaciones
Claridad	Se evalúa si las preguntas están redactadas de manera comprensible y sin ambigüedades.	4	En el indicador compromiso social se debe revisar la interrogante, la inclusión educativa incluye la atención a la diversidad.
Relevancia	Se analiza si las preguntas están alineadas con los objetivos de la investigación.	5	
Coherencia	Se verifica si la estructura de la entrevista mantiene una lógica interna adecuada.	5	
Pertinencia	Se revisa si las preguntas permiten obtener información relevante para el estudio.	5	
Sugerencias	Comentarios adicionales del experto sobre mejoras o ajustes al instrumento.	5	

****En caso de estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en la pregunta ¿Considera que algunas preguntas o dimensiones propuestas son redundantes o se solapan entre sí, afectando la claridad del instrumento? especifique la dimensión correspondiente, explique el motivo de su decisión e, indique cuál pregunta sería.**

****En caso de estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en la pregunta ¿Agregaría o eliminaría alguna pregunta del instrumento?, especifique la dimensión correspondiente, explique el motivo de su decisión y, en caso de agregar una nueva pregunta, indique cuál sería.**

Considero se debe revisar el objetivo del instrumento, se presentan dos verbos, decidir por el que se considere más adecuado en correspondencia con el propósito del instrumento. Los aspectos que se presentan después del punto y seguido son argumentos, pueden estar en una oración aparte.

Firma y Datos del Experto

Por favor, complete la siguiente sección para validar su participación en la evaluación del instrumento. Esto garantizará la transparencia y el registro de la opinión de los expertos en el proceso.

Nombre completo:

Raisa Emilia Bernal Cerza

Área de especialización:

Doctora en Ciencias Pedagógicas

Institución o afiliación:

Instituto Tecnológico Superior Rumiñahui

Correo electrónico (opcional):

raisa.bernal@ister.edu.ec

Fecha de evaluación: 23/04/2025Firma:



Firmado electrónicamente por:

**RAISA EMILIA
BERNAL CER**

LISTA DE COTEJO

Título de la Investigación: Modelo de estrategias de liderazgo transformacional para el mejoramiento de la gestión pedagógica de los docentes y directivos de la Institución Educativa de la parroquia Pintag, Ecuador, 2022-2025.

Objetivo de la Ficha de Observación: Evaluar la implementación de un modelo liderazgo transformacional en la gestión pedagógica mediante el análisis de documentos clave, identificando fortalezas y áreas de mejora en las políticas institucionales.

II. Datos Generales

Fecha de Análisis: _____

Responsable **del** **Análisis:**

Unidad **Educativa:**

Instrumento Utilizado: Lista de Cotejo

III. Lista de Cotejo

Document o a Analizar	Dimensión del Liderazgo Transformacion al	Pregunta	Sí	No	Observaciones
Plan Estratégico	Visión y Misión	¿La visión y misión institucional promueven el crecimiento personal y profesional?			
	Visión y Misión	¿Se enfatiza la innovación y la mejora continua?			
	Cultura Organizacional	¿Se promueve una cultura de colaboración y respeto?			
	Cultura Organizacional	¿Se fomenta la participación de todos en la toma de decisiones?			
	Desarrollo Profesional Docente	¿Se invierte en el desarrollo profesional continuo?			
	Desarrollo Profesional Docente	¿Se ofrecen oportunidades para			

		compartir conocimientos?			
	Empoderamiento Estudiantil	¿Se promueve la autonomía y responsabilidad de los estudiantes?			
	Liderazgo Visionario	¿La visión institucional es inspiradora?			
	Liderazgo Visionario	¿Se comunica de manera clara la visión?			
	Visión y Misión	¿Los objetivos de aprendizaje están alineados con una visión transformadora?			
	Cultura Organizacional	¿Se diseñan actividades que fomenten el trabajo colaborativo?			
	Desarrollo Profesional Docente	¿Los docentes tienen autonomía para adaptar las actividades?			

Plan de Unidad	Empoderamiento Estudiantil	¿Se promueve el aprendizaje basado en proyectos?			
	Liderazgo Visionario	¿Los objetivos de aprendizaje están alineados con la visión institucional?			
	Cultura Organizacional	¿Se evalúa el clima escolar y la satisfacción del personal?			
	Desarrollo Profesional Docente	¿Se evalúa el impacto de las iniciativas de desarrollo profesional?			
	Empoderamiento Estudiantil	¿Se evalúa la participación y el compromiso de los estudiantes?			
	Liderazgo Visionario	¿Se evalúa el impacto del liderazgo en el logro de los objetivos institucionales?			



Firmado electrónicamente por:

**RAISA EMILIA
BERNAL CERZA**

Validación de Instrumento por expertos

INSTRUMENTO DE CALIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

El presente instrumento tiene como finalidad establecer la validez de contenido, validez lógica y validez de pertinencia contextual del modelo titulado: *"Modelo de estrategias para la implementación del liderazgo transformacional en la gestión pedagógica de los docentes"*, mediante el juicio de expertos.

La valoración experta permitirá determinar el nivel de coherencia entre las fases, actividades e indicadores del modelo con los hallazgos del diagnóstico, los objetivos de la investigación y los principios teóricos del liderazgo transformacional, así como su viabilidad y aplicabilidad en contextos educativos reales.

DATOS DEL EXPERTO EVALUADOR

- **Nombre completo:** Raisa Emilia Bernal Cerza
- **Área(s) de experiencia vinculada(s) con la propuesta**
(Marque una o varias opciones)
- ☐ Liderazgo educativo
- ☒ Gestión pedagógica
- ☐ Formación y desarrollo docente
- ☒ Investigación educativa
- ☐ Gestión institucional
- ☐ Otra: _____
- **Título académico:** __ Doctor en Ciencias Pedagógicas _____
- **Institución o afiliación:** _ Instituto Tecnológico Superior Rumiñahui _____
- **Años de experiencia profesional:** _____ 40 años _____
- **Correo electrónico (opcional):**
_____ raisa.bernal@ister.edu.ec _____
- **Fecha de evaluación:** ____ 29 /12/2025 _____
- **Firma:**  Verificado digitalmente por:
RAISA EMILIA BERNAL
CERZA
Verificar documento en: [ister.edu.ec](#)

INSTRUMENTO DE CALIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

El presente instrumento tiene como finalidad establecer la validez de contenido, validez lógica y validez de pertinencia contextual del modelo titulado: *"Modelo de estrategias para la implementación del liderazgo transformacional en la gestión pedagógica de los docentes"*, mediante el juicio de expertos.

La valoración experta permitirá determinar el nivel de coherencia entre las fases, actividades e indicadores del modelo con los hallazgos del diagnóstico, los objetivos de la investigación y los principios teóricos del liderazgo transformacional, así como su viabilidad y aplicabilidad en contextos educativos reales.

DATOS DEL EXPERTO EVALUADOR

- **Nombre completo:**
- Reynier García Rodríguez
- **Area(s) de experiencia vinculada(s) con la propuesta**
(Marque una o varias opciones)
- ☐ Liderazgo educativo
- ☒ Gestión pedagógica X
- ☐ Formación y desarrollo docente X
- ☐ Investigación educativa
- ☐ Gestión institucional
- ☐ Otra: _____
- **Título académico:**
Máster en Ciencias de la Educación
Doctor en Ciencias Pedagógicas
- **Institución o afiliación:**
Universidad Estatal del Sur de Manabí
- **Años de experiencia profesional:**
20 años
- **Correo electrónico (opcional):**
reynier.garcia@unesum.edu.ec
- **Fecha de evaluación:**
24 de diciembre de 2025

• **Firma:**



INSTRUMENTO DE CALIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

El presente instrumento tiene como finalidad establecer la validez de contenido, validez lógica y validez de pertinencia contextual del modelo titulado: *"Modelo de estrategias para la implementación del liderazgo transformacional en la gestión pedagógica de los docentes"*, mediante el juicio de expertos.

La valoración experta permitirá determinar el nivel de coherencia entre las fases, actividades e indicadores del modelo con los hallazgos del diagnóstico, los objetivos de la investigación y los principios teóricos del liderazgo transformacional, así como su viabilidad y aplicabilidad en contextos educativos reales.

DATOS DEL EXPERTO EVALUADOR

- **Nombre completo:**
- Washington Anibal Altamirano Salazar
- **Área(s) de experiencia vinculada(s) con la propuesta**
(Marque una o varias opciones)
- ☐ Liderazgo educativo
- ☐ Gestión pedagógica X
- ☐ Formación y desarrollo docente X
- ☐ Investigación educativa X
- ☐ Gestión institucional
- ☐ Otra: _____
- **Título académico:**
- PhD.
- **Institución o afiliación:**
- Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE
- **Años de experiencia profesional:**
- 20 años
- **Correo electrónico (opcional):**
- waaltamirano@espe.edu.ec
- **Fecha de evaluación:**
- 19 de diciembre de 2025
- **Firma:**



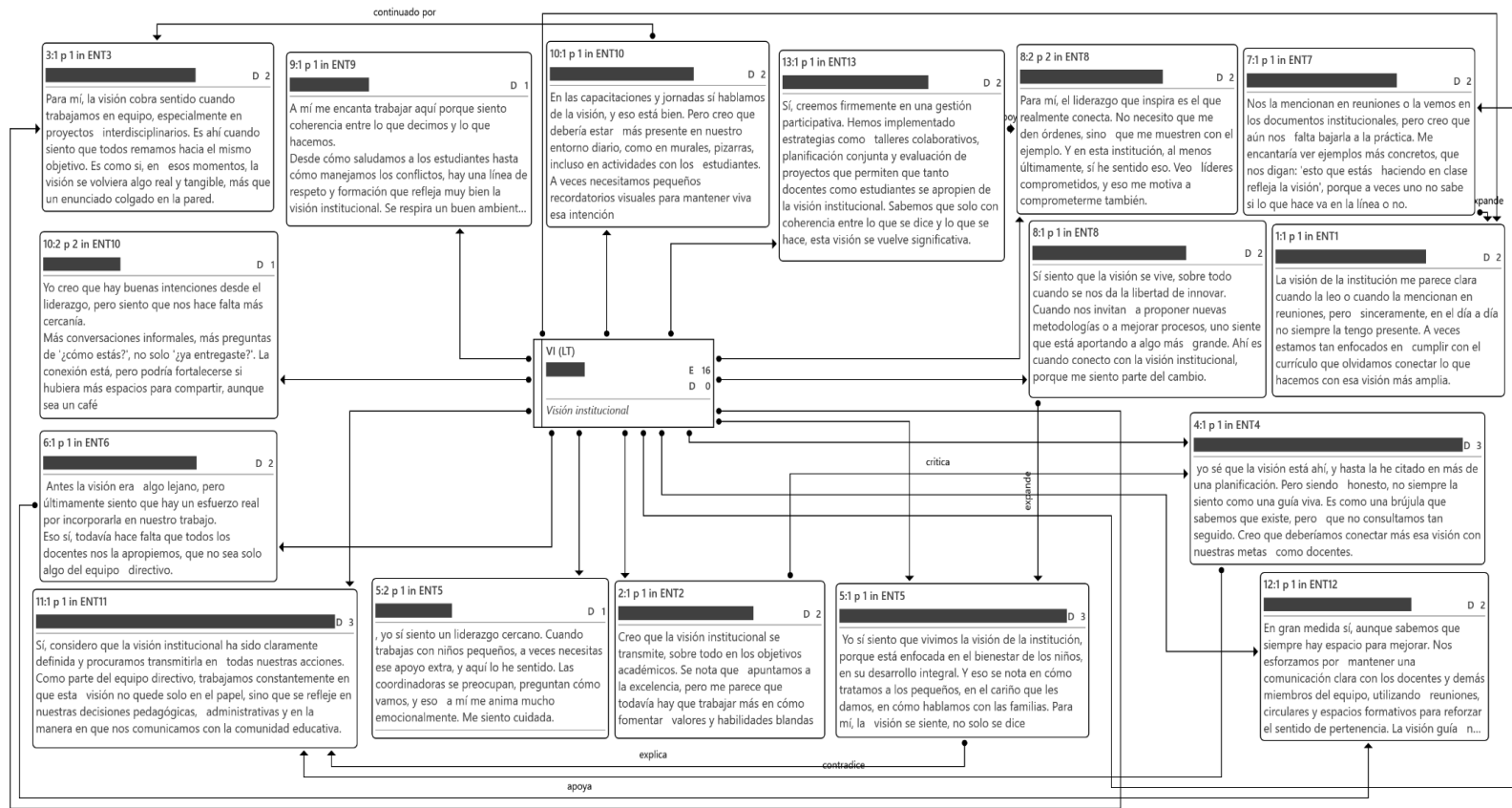
Visión institucional (VI)

El análisis de las entrevistas revela que la visión institucional es percibida de manera heterogénea por los docentes y directivos, oscilando entre experiencias de apropiación práctica y percepciones de distancia o falta de aplicación concreta. En varios testimonios, la visión se describe como un elemento presente y tangible en la vida diaria de la institución. Así, una docente afirma: “Yo sí siento que vivimos la visión de la institución, porque está enfocada en el bienestar de los niños, en su desarrollo integral. Y eso se nota en cómo tratamos a los pequeños, en el cariño que les damos, en cómo hablamos con las familias. Para mí, la visión se siente, no solo se dice” (ENT5:1). Esta declaración encuentra un eco directo en la perspectiva de un miembro del equipo directivo, quien subraya que: “Sí, considero que la visión institucional ha sido claramente definida y constantemente trabajamos para que esta visión no permanezca solo en papel, sino que la reflejemos en nuestras decisiones pedagógicas y administrativas, y, en la forma en que comunicamos, con la comunidad educativa” (ENT11:1). Las dos posiciones se respaldan y explican mutuamente, lo que demuestra una coherencia entre la práctica y el discurso.

Varios profesores admiten que la visión institucional está bien documentada y se establece en las juntas, aunque afirman que pocas veces se pone en práctica diariamente.

Aseguran que, cuando se enfocan en la realización del currículo, tienden a olvidar vincularlo con su trabajo cotidiano. Creen que es importante tener ejemplos específicos para guiar cómo implementar esa visión en el aula, porque de lo contrario existe el peligro de que se quede como una declaración formal sin repercusión pedagógica.

Figura 31 Análisis de la visión institucional en la práctica docente: análisis de percepciones y experiencias



Nota. El primer número corresponde al documento o entrevista, el segundo al orden de la cita dentro de ese documento, seguido de p y el número de página donde se ubica la cita. La expresión in ENT señala la etiqueta del documento o entrevista de origen. La letra D indica cuántos documentos contienen esa cita y la letra E corresponde al total de citas asociadas al código analizado

En contraste, algunos discursos destacan que el liderazgo transformacional inspira la vivencia de la visión en acciones concretas. Así lo relata un docente: “Sí siento que la visión se vive, sobre todo cuando se nos da la libertad de innovar. Cuando nos invitan a proponer nuevas metodologías o a mejorar procesos, uno siente que está aportando a algo más grande. Ahí es cuando conecto con la visión institucional, porque me siento parte del cambio” (ENT8:1). Esta perspectiva se complementa con la idea de que no solo cualquier liderazgo que inspire, sino el liderazgo que ordena, es el que lidera con el ejemplo. “Para mí, el liderazgo inspirador es aquel que realmente conecta. No necesito que me den órdenes, necesito que las personas lideren con el ejemplo. Y en esta institución, al menos últimamente, lo he sentido. Veo líderes comprometidos y eso me motiva a estar comprometido también” (ENT8:2).

El análisis de las entrevistas muestra que la visión institucional se percibe de manera heterogénea por el personal docente y las directivas, desde la apropiación total hasta la percepción de lejanía y no aplicación. En varios testimonios, la visión se retrata como un elemento que está presente y palpable en la vida diaria de la institución.

Así, una docente afirma: “Yo sí siento que vivimos la visión de la institución, porque está enfocada en el bienestar de los niños, en su desarrollo integral. Y eso se nota en cómo tratamos a los pequeños, en el cariño que les damos, en cómo hablamos con las familias. Para mí, la visión se siente, no solo se dice” (ENT5:1). Esta declaración encuentra un eco directo en la perspectiva de un miembro del equipo directivo, quien subraya que: “Sí, considero que la visión institucional ha sido claramente definida y procuramos transmitirla en todas nuestras acciones... trabajamos constantemente en que esta visión no quede solo en el papel, sino que se refleje en nuestras decisiones pedagógicas, administrativas y en la manera en que nos comunicamos con la comunidad educativa” (ENT11:1). Ambas posturas se apoyan y explican mutuamente, evidenciando coherencia entre discurso y práctica.

No obstante, otros participantes matizan esta percepción, señalando que la visión, aunque definida, no siempre se materializa en la vida cotidiana. Por ejemplo, un docente expresa que: “La visión de la institución me parece clara cuando la leo o cuando

la mencionan en reuniones, pero sinceramente, en el día a día no siempre la tengo presente. A veces estamos tan enfocados en cumplir con el currículo que olvidamos conectar lo que hacemos con esa visión más amplia” (ENT1:1). Esta preocupación es compartida en otra entrevista, donde se señala que: “Se menciona en reuniones o la vemos en los documentos institucionales, pero creo que aún nos falta bajarla a la práctica. Me encantaría ver ejemplos más concretos, que nos digan: ‘esto que estás haciendo en clase refleja la visión’, porque a veces uno no sabe si lo que hace va en la línea o no” (ENT7:1). Las dos citas se desarrollan y enriquecen, evidenciando que la visión institucional corre el peligro de transformarse en un enunciado formal sin una adecuada interpretación pedagógica.

Por otro lado, ciertos discursos enfatizan que el liderazgo transformacional motiva a llevar la visión a cabo mediante acciones tangibles. Un profesor lo cuenta de esta manera: "Sí, creo que la visión se experimenta, especialmente cuando tenemos la libertad de innovar". Cuando nos solicitan que propongamos nuevos métodos o que mejoremos procesos, uno siente que está contribuyendo a algo mayor.

Ahí es cuando conecto con la visión institucional, porque me siento parte del cambio” (ENT8:1). Esta perspectiva se complementa con la idea de que el liderazgo que inspira no es el que ordena, sino el que guía con el ejemplo: “Para mí, el liderazgo que inspira es el que realmente conecta. No necesito que me den órdenes, sino que me muestren con el ejemplo. Y en esta institución, al menos últimamente, sí he sentido eso. Veo líderes comprometidos, y eso me motiva a comprometerme también” (ENT8:2).

También se evidencian propuestas para hacer más visible y concreta la visión en la vida escolar. Un docente sugiere: “En las capacitaciones y jornadas sí hablamos de la visión, y eso está bien. Pero creo que debería estar más presente en nuestro entorno diario, como en murales, pizarras, incluso en actividades con los estudiantes. A veces necesitamos pequeños recordatorios visuales para mantener viva esa intención” (ENT10:1). Esta postura se continúa y amplía con la experiencia compartida en otra entrevista: “Para mí, la visión cobra sentido cuando trabajamos en equipo, especialmente en proyectos interdisciplinarios. Es ahí cuando todos remamos hacia el

mismo objetivo. Es como si, en esos momentos, la visión se volviera algo real y tangible, más que un enunciado colgado en la pared” (ENT3:1).

Además, se identifican percepciones críticas que contradicen el optimismo de otros discursos. Mientras en ENT9 se celebra que “siento coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos... desde cómo saludamos a los estudiantes hasta cómo manejamos los conflictos, hay una línea de respeto y formación que refleja muy bien la visión institucional” (ENT9:1), otro entrevistado sostiene que: “Yo sé que la visión está ahí, y hasta la he citado en más de una planificación. Pero siendo honesto, no siempre la siento como una guía viva. Es como una brújula que sabemos que existe, pero que no consultamos tan seguido. Creo que deberíamos conectar más esa visión con nuestras metas como docentes” (ENT4:1). Esta diferencia muestra que, mientras algunos perciben plena coherencia institucional, otros consideran que todavía existen vacíos en su aplicación.

La apropiación desigual del elemento de gestión pedagógica que se refiere a la visión institucional, queda evidenciado en los 16 testimonios. Existen discursos que la legitiman como guía cotidiana (ENT5:1; ENT11:1; ENT9:1), otros que la cuestionan por su escasa materialización (ENT1:1; ENT7:1; ENT4:1), y un grupo que la proyecta como un potencial inspirador vinculado al liderazgo transformacional y a la innovación (ENT8:1; ENT8:2; ENT3:1; ENT10:1). Visión es horizonte compartido, es un desafío en construcción, la diferencia la hace la práctica pedagógica y el estilo de liderazgo.

Reconocimiento y motivación

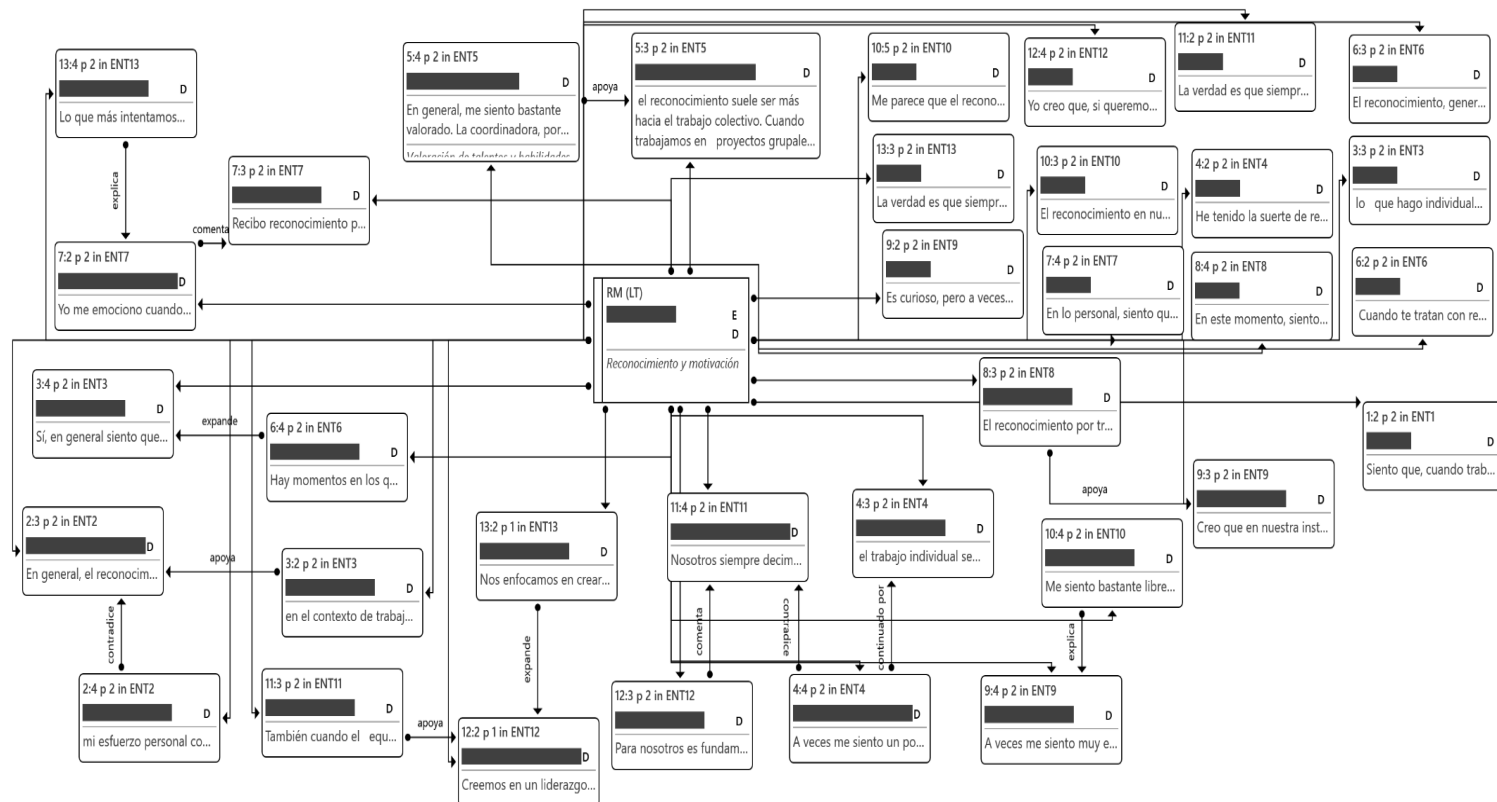
Revisar las entrevistas muestra que el reconocimiento institucional se percibe en gran medida como un proceso colectivo. Un buen número de docentes dice que el esfuerzo compartido es lo más visible y, de hecho, lo más celebrado. Uno de los participantes afirma: “En el contexto de un equipo, sí soy reconocido. Cuando trabajamos juntos en un proyecto, se reconoce el esfuerzo de todo el equipo” (ENT3:2). Este comentario se repite notablemente cuando alguien dice: “El reconocimiento por el trabajo en equipo está bastante presente en nuestra institución y creo que es genial. Siempre que colaboramos y alcanzamos un logro, se menciona el esfuerzo de todo el

equipo” (ENT8:3). De esta manera, el reconocimiento colectivo actúa como una motivación del sentido de pertenencia y cohesión del grupo.

La apreciación por el trabajo colaborativo va acompañada de una preocupación por la falta de reconocimiento individualizado. Un docente expresa esto de manera bastante clara. “Creo que en nuestra institución se aprecia el trabajo en equipo, y ese es un aspecto positivo, pero en cuanto a mis logros personales, siento que no siempre soy reconocido (ENT9:3). La sensación de invisibilidad está presente en otros testimonios, como en el caso de ENT4:4, quien afirma: “A veces me siento un poco invisible respecto al reconocimiento de mi trabajo. La dirección tiende a felicitarme cuando los estudiantes tienen buenos resultados, pero no por los esfuerzos detrás de esa mejora.” Estas afirmaciones muestran que el reconocimiento cotidiano tiende a centrarse en lo más visible resultados académicos o logros colectivos dejando en segundo plano el esfuerzo individual y sostenido de los docentes.

Motivar a un grupo implica, entre otras cosas, la calidad del liderazgo. En múltiples ocasiones, los docentes han enfatizado la importancia de la cercanía y la confianza. Una de ellas señala: "Estamos convencidos de un liderazgo que sea humano y esté cerca. "Buscamos estar presentes en su trabajo cotidiano, reconocer sus éxitos y ofrecer ayuda cuando surgen problemas" (ENT12:2). En la misma dirección, otro testimonio complementa: "Nos concentramos en establecer una atmósfera laboral positiva, en la que el respeto y la apreciación personal sean fundamentos. "Usamos palabras de aliento, festejamos los progresos y procuramos motivar por medio del ejemplo” (ENT13:2). En estos relatos, el reconocimiento no se restringe a la formalidad de los gestos, sino que también incluye la interacción diaria y lo humano, elementos que promueven y mantienen el compromiso del docente.

Figura 32 Análisis de la categoría reconocimiento y motivación



Nota. El primer número corresponde al documento o entrevista, el segundo al orden de la cita dentro de ese documento, seguido de p y el número de página donde se ubica la cita. La expresión in ENT señala la etiqueta del documento o entrevista de origen. La letra D indica cuántos documentos contienen esa cita y la letra E corresponde al total de citas asociadas al código analizado

Asimismo, se observa que el reconocimiento es percibido como puntual y ocasional, más que como una práctica constante. Un docente señala: “Me parece que el reconocimiento que recibo es algo puntual. Cuando los estudiantes tienen buenos resultados o cuando hago algo que llama la atención, recibo comentarios positivos. Sin embargo, no siempre siento que mi trabajo diario sea valorado” (ENT10:5). Este relato coincide con ENT7:4, quien manifiesta: “En lo personal, siento que mi trabajo no siempre es reconocido en su totalidad. El liderazgo en ocasiones se centra en el resultado, sin considerar el esfuerzo continuo que realizo por mejorar mi práctica.” Estas apreciaciones indican que, aunque hay expresiones de reconocimiento, todavía se siente la falta de oficializarlas como una política institucional.

Sin embargo, todavía hay algunas apreciaciones positivas que matizan la crítica. Algunos docentes indican que, en el último tiempo, han sentido que hay una mayor apreciación de sus talentos. ENT8:4 menciona: “En este momento, siento que mis talentos son más reconocidos que antes. Cuando presento ideas novedosas o lidero proyectos, recibo comentarios muy positivos”. En la misma línea, ENT11:2 afirma: “La verdad es que siempre tratamos de destacar lo bueno que hace cada docente. Y cuando alguien logra algo importante, como mejorar los resultados de sus estudiantes, lo reconocemos”. Estas citas muestran que hay una intencionalidad por equilibrar el reconocimiento individual y el colectivo, aunque no siempre se percibe de forma uniforme por el cuerpo docente.

El reconocimiento está relacionado con la participación en el proceso de toma de decisiones. Con respecto al reconocimiento, ENT7:2 comentó: “Me da mucha emoción cuando proponen algo y piden opiniones. Es más, la emoción es mayor cuando uno se da cuenta de que lo escucharon. En alguna oportunidad, sugirió que una propuesta la aplicaran, y que la idea se mejorara. Eso, sin duda, motiva mucho”. Por su parte, ENT13:4 argumenta: “Lo que más buscamos es que los docentes no sientan que todo lo

que se hace, viene de una instancia superior. Al contrario, intentamos que se involucren, que hagan aportes, y que también lideren”. Estas expresiones recrudecen la idea que el

reconocimiento no es exclusivo al premiar, y también se evidencia cuando se toma en cuenta a los docentes como protagonistas de la gestión institucional.

El reconocimiento y la motivación convergen como un aspecto pivotal en la cultura organizacional, aunque sus experiencias vividas muestran extensibilidad en el análisis de matices de las 34 entrevistas. Hay discursos que enfatizan la fuerza del reconocimiento en términos colectivos en proyectos y logros compartidos (ENT3:2; ENT8:3; ENT9:3); en contraste, algunos otros cuestionan la poca visibilidad del esfuerzo individual y la tendencia a valorar solo los resultados finales (ENT4:4; ENT7:4; ENT10:5). Algunas narrativas describen una mayor apreciación hacia el reconocimiento individual y un liderazgo que es cercano, confiado y comprometido (ENT12:2; ENT13:2; ENT8:4). Otros describen un liderazgo que es cercano y confiado y fomenta el reconocimiento y la participación en la toma de decisiones, lo que refuerza la motivación y un sentido de pertenencia (ENT7:2; ENT13:4). Todas estas relaciones nos permiten afirmar que el reconocimiento en la institución es tanto un elemento de cohesión como un desafío persistente, donde el equilibrio entre lo colectivo y lo individual es crucial para mejorar la motivación en los docentes.

Formación y acompañamiento

Los resultados de las entrevistas muestran que los docentes y directivos valoran de manera general las oportunidades de formación continua, aunque también evidencian tensiones respecto a su pertinencia y profundidad. Para algunos, las capacitaciones han sido efectivas en mejorar el trabajo en el aula. Así lo afirma un docente: “He encontrado las capacitaciones útiles, especialmente en el manejo del aula y en algunas técnicas innovadoras” (ENT5:5). De modo similar, otro entrevistado resalta: “Las capacitaciones

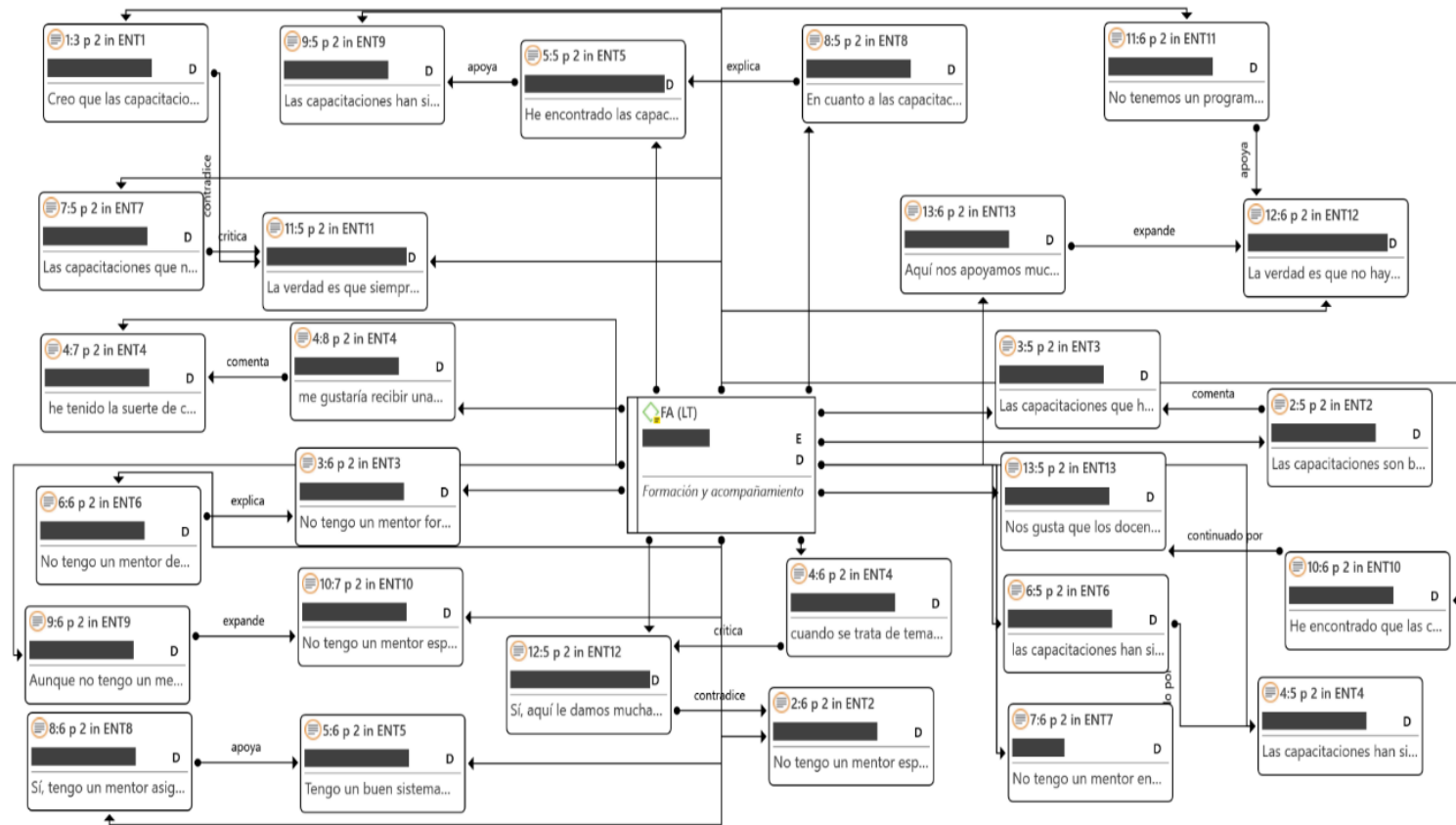
han sido bastante útiles para mejorar mis técnicas pedagógicas y sobre todo en la parte de innovación. Aprendí nuevas formas de evaluar y de involucrar más a los estudiantes”

(ENT9:5). Estas experiencias apoyan la percepción positiva de la formación como herramienta para enriquecer la práctica docente.

No obstante, varios relatos coinciden en que las capacitaciones resultan en ocasiones demasiado teóricas o generales, sin un anclaje suficiente en las necesidades reales del aula. Un maestro expresa: "Los entrenamientos que hemos recibido han sido muy informativos, pero sobre todo se han enfocado en la teoría. Me gustaría que en futuras capacitaciones tuviéramos más posibilidades de implementar lo que hemos aprendido” (ENT3:5). Siguiendo la misma línea, otro afirma: "En ocasiones, cuando se refiere a asuntos más generales como el currículo o la organización institucional, siento que no están tan concentradas en lo que realmente requerimos como docentes" (ENT4:6). Estos testimonios critican la falta de pertinencia y destacan que, pese a que se aprecia el esfuerzo institucional, continúa el requerimiento de adaptar los contenidos a la realidad pedagógica.

Otro elemento clave es el acompañamiento o la motivación. En algunas ocasiones, los maestros dicen haber tenido mentores claros y eficaces. Una persona entrevistada dice: "Poseo un excelente sistema de mentoría, sobre todo con mi coordinador, quien siempre está disponible para guiarme en lo que requiera. Me ha orientado mucho en cómo gestionar el aula y en qué estrategias pedagógicas he podido implementar” (ENT5:6). Complementando, otro menciona: “Sí, tengo un mentor asignado, y la verdad es que ha sido útil en mi desarrollo. Mi mentor se toma el tiempo necesario para darme retroalimentación constructiva y para orientarme en otras maneras de enseñar” (ENT8:6). Estas opiniones, sin duda, reflejan que la mentoría directa es un beneficio importante en la motivación y el desarrollo profesional.

Figura 33 Análisis de la categoría formación y acompañamiento



Nota. El primer número corresponde al documento o entrevista, el segundo al orden de la cita dentro de ese documento, seguido de p y el número de página donde se ubica la cita. La expresión in ENT señala la etiqueta del documento o entrevista de origen. La letra D indica cuántos documentos contienen esa cita y la letra E corresponde al total de citas asociadas al código analizado

Sin embargo, no todos los testimonios coinciden en esta apreciación. Una docente indica: “No tengo un mentor formalmente asignado, pero sí acceso al equipo de coordinadores, que está dispuesto a ayudarnos. A veces lo que me preocupa es que ese apoyo no siempre es regular ni mucho menos dirigido a la necesidad específica” (ENT3:6). En ese sentido, otro responde: “No contamos con un programa de mentoría formal con nombre o estructura definidos, pero tratamos de apoyar a los docentes de forma cercana, sobre todo a los que acaban de hacer ingreso” (ENT11:6). Estas afirmaciones ilustran que aunque existe apoyo, este es informal y desigual, depende de la disponibilidad de los coordinadores o de la colaboración espontánea de los colegas.

Dentro de la colaboración docente, los testimonios enfatizan el valor del apoyo mutuo como una forma de compensar la ausencia de un sistema más estructurado.

Un participante menciona: “Aquí nos apoyamos mucho entre todos. No es que exista un programa con pasos o reglas, pero cuando alguien nuevo llega o cuando un docente quiere mejorar algo, siempre encuentra alguien que lo oriente” (ENT13:6). En otro caso, se describe que “Aunque no tengo un mentor formal, la coordinadora de mi área siempre me ha brindado ayuda cuando la he necesitado. La comunicación con ella es abierta y siempre está disponible” (ENT9:6). Las redes de apoyo internas pueden sostener la mentoría aun sin un plan formal, como muestran estas experiencias.

Como último punto, algunos directivos destacan que la formación es un área estratégica de la institución. En palabras de un entrevistado: “La verdad es que siempre estamos buscando maneras de que nuestros docentes sigan creciendo. Cuando hay talleres, charlas o cursos, tratamos de que participen todos y de darles las facilidades necesarias” (ENT11:5).

A esta visión se suma otra declaración: “Aquí le damos mucha importancia a la formación. Cada vez que nos llegan invitaciones a cursos o capacitaciones, lo primero que pensamos es: ‘¿A quién le puede servir más esto?’. Tratamos de que todos tengan oportunidades” (ENT12:5). Estas voces legitiman la idea de que la formación es concebida como una política institucional continua, aunque todavía enfrenta el desafío de alinearse con las expectativas y necesidades de los docentes.

Según el análisis de las 27 citas, la formación y el acompañamiento son fundamentales para el desarrollo profesional. A pesar de que su aplicación no es uniforme, hay un acuerdo sobre su relevancia. Existen discursos que aprecian las capacitaciones y la mentoría formal como elementos que impulsan la mejora pedagógica y la innovación (ENT5:5; ENT9:5; ENT5:6; ENT8:6), otros las critican por no tener en cuenta el contexto o por no ofrecer opciones prácticas y viables (ENT3:5; ENT4:6; ENT7:5), mientras que un grupo las describe como un proceso informal (ENT11:6; ENT12:6; ENT13:6; ENT9:6). Estas relaciones permiten afirmar que la formación docente en la institución constituye tanto un recurso estratégico como un desafío en construcción, donde el reto principal es lograr que la pertinencia y la sistematicidad acompañen la motivación ya existente por aprender y crecer profesionalmente.

Clima organizacional

El análisis de las entrevistas revela que el clima organizacional es percibido como un factor clave para el desempeño docente, donde la colaboración y la comunicación juegan un papel central. Varios docentes coinciden en que el trabajo en equipo constituye un motor de cohesión y motivación. Así lo expresa un participante: “El trabajo en equipo es clave para mi desempeño. Lo que me encanta es que, cuando surgen problemas o desafíos, nos reunimos, no solo compartimos recursos, sino también soluciones” (ENT2:8). De manera complementaria, otro señala: “Definitivamente, el trabajo en equipo mejora mi desempeño como docente. “Cuando nos encontramos y discutimos ideas, parece como que todos nos incorporamos a una nueva perspectiva más alta de la que teníamos” (ENT10:10). Esta afirmación refleja la visión del equipo cohesionando como un punto de partida positivo en el clima organizacional.

El clima escolar se percibe que no solo potencializa la dimensión pedagógica, también la emocional. Un docente dice: “El clima de trabajo en equipo, además de la colaboración en lo académico, también genera una atmósfera de soporte emocional que nos permite a todos trabajar con más confianza” (ENT9:10. Otro, en la misma línea,

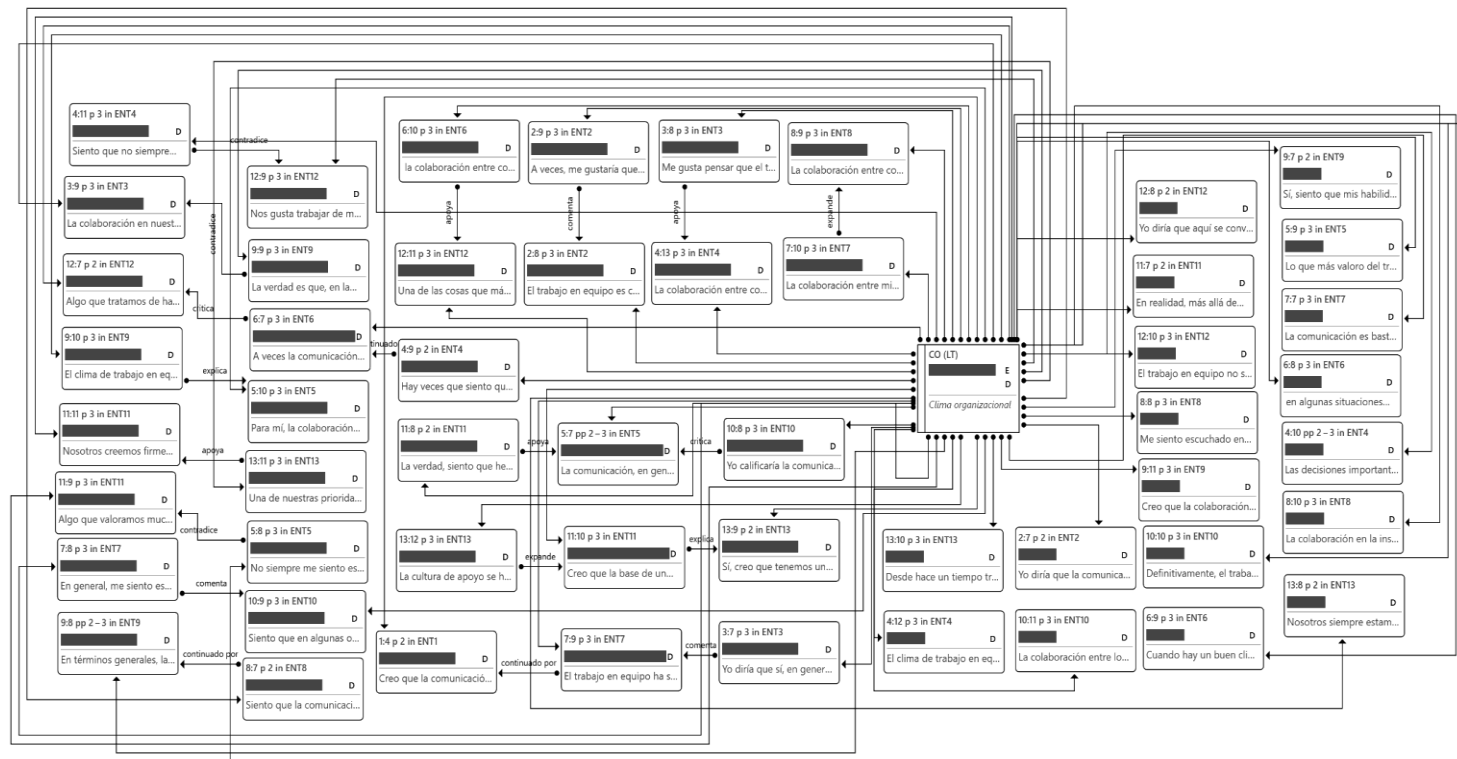
refuerza esta impresión al afirmar: "Cuando se cuenta con un ambiente adecuado para trabajar en equipo,

Siento que no soy el único con dificultades en la clase. "Es satisfactorio saber que puedo confiar en mis compañeros de trabajo" (ENT6:9). Estos testimonios muestran que la colaboración entre docentes, más allá de lo académico, se transforma en un apoyo emocional que favorece la salud profesional.

La comunicación emerge otra vez como un pilar del clima organizacional, aunque con sentimientos contradictorios.

Una parte de los participantes menciona avances concretos: "La comunicación, en términos generales, me parece bastante buena. Las reuniones son productivas, y siempre me queda la impresión de que la parte directiva hace un esfuerzo por mantenernos al día" (ENT5:7). Otro participante señala: "La verdad, siento que hemos logrado construir una comunicación bastante abierta. La mayoría de docentes se siente escuchada" (ENT11:8). Pero otros cuestionan la falta de procesos transparentes: "La comunicación en la escuela podría ser mejor, sobre todo en lo que tiene que ver con la transparencia. Algunas veces siento que ya se han tomado las decisiones más importantes antes de consultarnos" (ENT1:4). De forma más crítica, un participante señala: "En algunas situaciones me siento escuchado, pero no siempre me siento valorado. Se nos permite expresar nuestras ideas en las reuniones, pero muchas veces no son consideradas" (ENT6:8). Unos aprecian la apertura, otros sienten un vacío respecto a la transparencia y de la real posibilidad de incidencia de sus contribuciones.

Figura 34 Análisis de la categoría clima organizacional



Nota. El primer número corresponde al documento o entrevista, el segundo al orden de la cita dentro de ese documento, seguido de p y el número de página donde se ubica la cita. La expresión in ENT señala la etiqueta del documento o entrevista de origen. La letra D indica cuántos documentos contienen esa cita y la letra E corresponde al total de citas asociadas al código analizado

La percepción de inclusión en los procesos de toma de decisiones también crea matices. Algunos encuentran un esfuerzo institucional: “Algo que apreciamos mucho es que las decisiones no se toman solo desde la alta dirección. Siempre tratamos de que participen todos los profesores” (ENT11:9). Sin embargo, otros muestran descontento: “Siento que no siempre me escuchan cuando se trata de decisiones que afectan mi trabajo. En el momento me dan la oportunidad de compartir, pero no veo que esas ideas sean tenidas en cuenta” (ENT4:11). Esta tensión entre inclusión y exclusión en los procesos de toma de decisiones marca una de las principales contradicciones en la construcción del clima organizacional.

De igual forma, los testimonios resaltan que el clima positivo es producto de una construcción constante y compartida. Un directivo resume: “La base de un buen clima colaborativo es la confianza, y eso se construye día a día. Nosotros tratamos de demostrarlo con acciones concretas” (ENT11:10). La cultura de apoyo se va construyendo con el tiempo con pequeñas acciones diarias. Desde la dirección, siempre tratamos de dar el ejemplo: escuchamos, festejamos logros y compartimos responsabilidades (ENT13:12). Estos testimonios dan cuenta de que el clima organizacional no se articula solo desde las formales, sino que, se consolida desde la práctica diaria que construye y refuerza la confianza, el apoyo y la colaboración.

De manera conjunta, el análisis de las 52 citas, da cuenta de que el clima organizacional, si bien se consigna como uno de los pilares fundamentales de la institucionalidad, su vivencia presenta diferencias entre docentes y directivos. Existen discursos que lo legitiman como un espacio de apoyo y colaboración que potencia tanto el desempeño pedagógico como el bienestar emocional (ENT2:8; ENT10:10; ENT9:10; ENT6:9), otros discursos lo cuestionan por la falta de transparencia y la escasa incidencia docente en la toma de decisiones (ENT1:4; ENT6:8; ENT4:11), y un grupo lo presenta como una construcción progresiva y sostenida desde la confianza y la práctica colaborativa diaria (ENT11:10; ENT13:12).

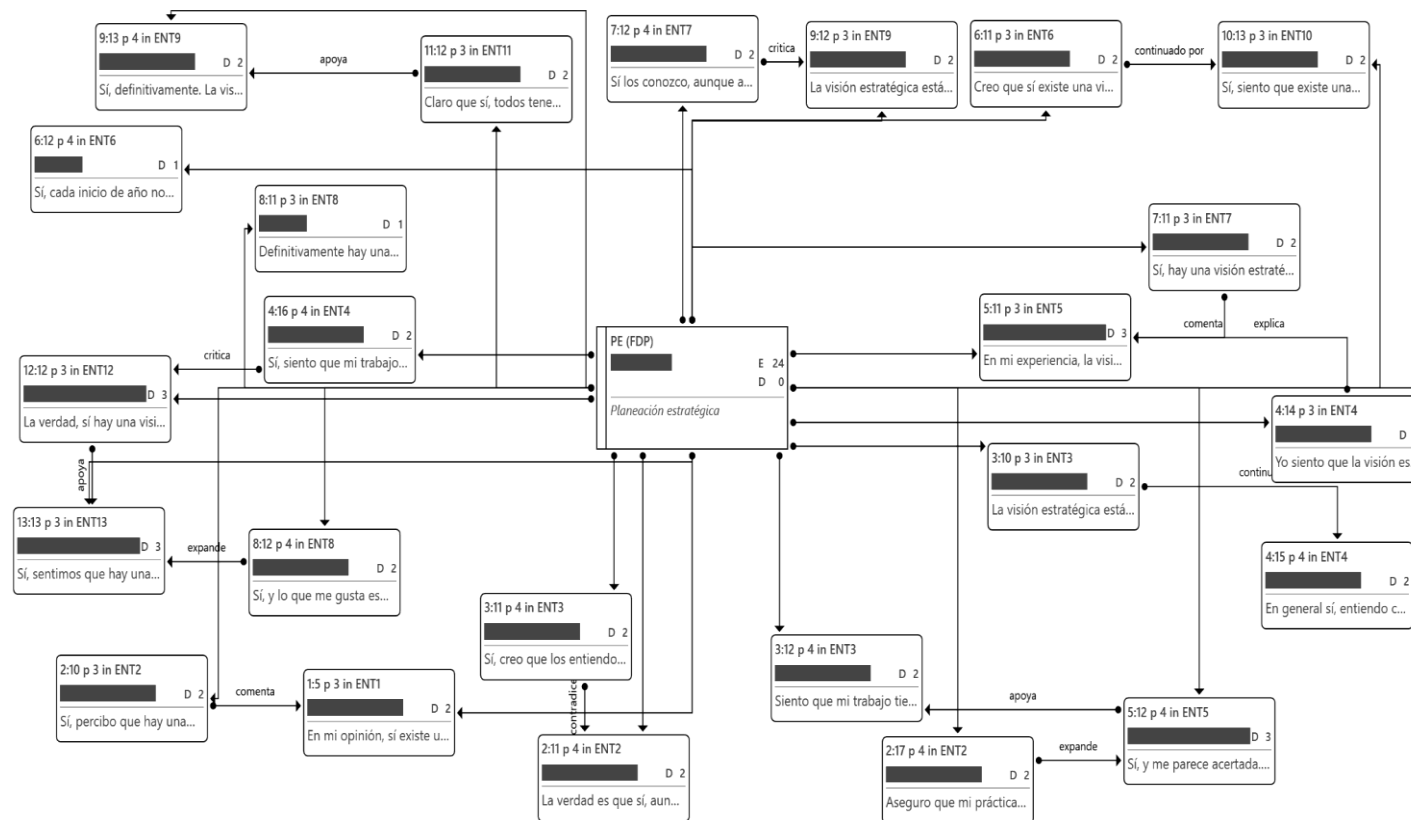
Estas relaciones permiten afirmar que el clima organizacional constituye un recurso valioso y a la vez un desafío en constante construcción, donde la comunicación efectiva y la participación genuina son los elementos determinantes para su fortalecimiento.

Necesidades de formación y desarrollo profesional

Planeación estratégica

El análisis de las entrevistas muestra que la visión estratégica de la institución es reconocida como un marco de referencia fundamental, aunque con diferentes niveles de apropiación y claridad en su aplicación práctica. Algunos testimonios valoran la existencia de una ruta institucional compartida: “La verdad, sí hay una visión compartida, y eso se nota en cómo nos organizamos y en las decisiones que tomamos. Lo bonito es que no viene solo de los directivos, sino que se ha ido construyendo con el aporte de todos” (ENT12:12).

Figura 35 Análisis de la Categoría planeación estratégica



Nota. El primer número corresponde al documento o entrevista, el segundo al orden de la cita dentro de ese documento, seguido de p y el número de página donde se ubica la cita. La expresión in ENT señala la etiqueta del documento o entrevista de origen. La letra D indica cuántos documentos contienen esa cita y la letra E corresponde al total de citas asociadas al código analizado

De forma similar, otro participante enfatiza: “Sí, sentimos que hay una visión clara de lo que queremos como institución, y lo mejor es que todos estamos en la misma sintonía. No es algo que solo se lee en un cartel, sino que se vive en lo que hacemos día a día” (ENT13:13). Estas voces refuerzan la idea de que la planeación estratégica no se percibe únicamente como un documento, sino como un horizonte compartido que inspira la práctica diaria.

Sin embargo, existen impresiones que indican discrepancias en la claridad comunicativa y en la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Un profesor lo expresa así: "Detecto que existe una perspectiva que orienta las acciones pedagógicas, pero creo que a veces la comunicación no es del todo clara. "Los propósitos generales están bastante claros, pero no siempre hallo el modo de aplicarlos en el aula" (ENT2:10). En el mismo contexto, otro participante afirma: "En mi opinión, hay una visión estratégica, pero no siempre es clara. A veces, las acciones pedagógicas parecen estar alineadas, pero hay momentos en los que me siento un poco perdido" (ENT1:5). Estas declaraciones muestran que aunque la visión está presente, no siempre es operativa en la práctica pedagógica, lo que crea una brecha entre el nivel institucional y el trabajo cotidiano en el aula.

Otro grupo de testimonios indica que la planificación estratégica tiende a permanecer en lo teórico o abstracto, fallando en materializarse lo suficientemente fuerte en acciones pedagógicas concretas. Un entrevistado explica: “La visión estratégica está bien definida, pero a veces siento que las acciones pedagógicas no siempre siguen esa línea. Creo que la visión es buena en teoría, pero en la práctica me gustaría que los profesores pudieran aplicarla con mayor claridad” (ENT5:11). Críticamente, otro comentó: “Sí, los conozco, aunque a veces siento que se quedan un poco en el lado teórico. Están escritos, los mencionan, pero no siempre se reflejan en las acciones del día a día” (ENT7:12). Estas percepciones abordan que la planificación se ve como un horizonte legítimo, pero su traducción en la práctica enfrenta limitaciones.

Se valoran las voces que aprecian la alineación de la planificación estratégica y la formación en valores de los estudiantes, lo que le otorga sentido a las prácticas

pedagógicas. Un maestro lo indica de esta manera: "La perspectiva de la institución es educar alumnos con pensamiento crítico y valores, lo cual se ve. Me ayuda a entender que no solo enseño contenido, sino que también formo individuos" (ENT5:12). Otro profesor comenta: "Sí, lo que me agrada es su enfoque en el trabajo en equipo y la mejora constante. "Nos motivan a continuar formándonos y desarrollándonos como profesores, y eso se nota" (ENT8:12). Estas narraciones muestran que, si la visión se basa en los valores de la institución, su asimilación es más significativa e intensa.

Finalmente, algunos participantes demandan orientaciones más explícitas para la articulación de la planificación con el ejercicio diario. Un entrevistado dice lo siguiente: "Creo que sí existe una visión estratégica, pero a veces no es tan fácil percibirlo en la práctica diaria. Hay decisiones pedagógicas que en más de una oportunidad están orientadas por la urgencia de lo cotidiano y no por una lógica de mediano o largo plazo" (ENT6:11). En la misma línea, otro señala: "La visión es buena, pero en varias ocasiones me encuentro en situaciones donde no tengo claridad sobre cuáles son los pasos que debo seguir para que esto se dé de manera efectiva. Considero que tener mayor rigidez en los planes de acción podría ayudar a que seamos más coherentes" (ENT10:13). Estas interpretaciones dan cuenta de que los docentes perciben la falta de acompañamiento y de retroalimentación continuo para lograr que los objetivos estratégicos se materialicen en acciones en el aula.

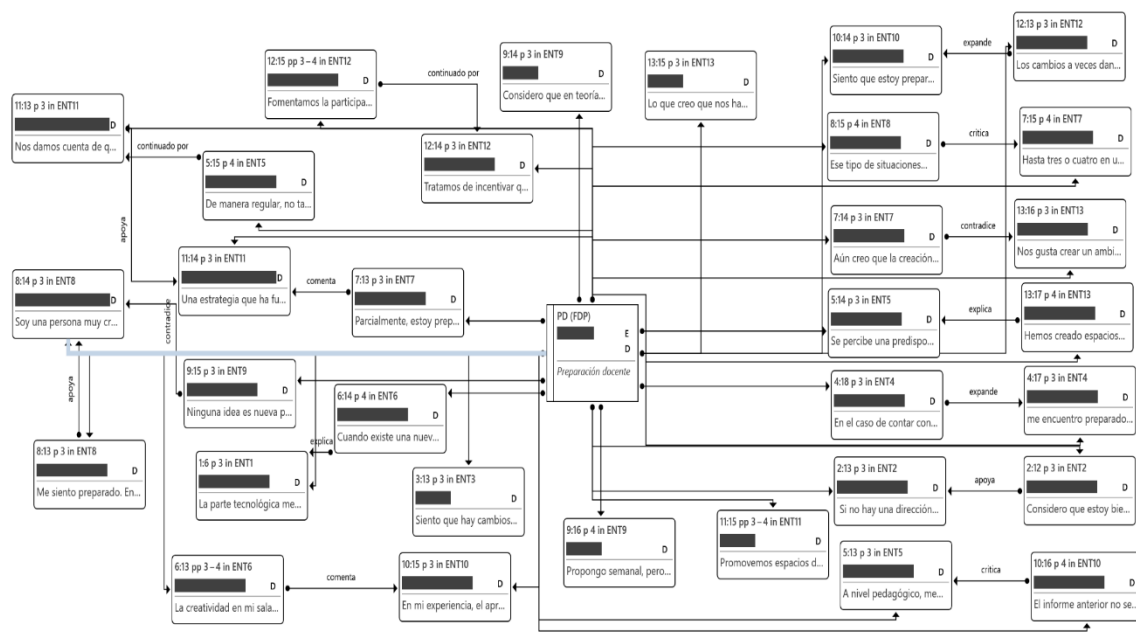
El análisis de las 24 entrevistas ha mostrado que, entre los varios elementos que comprenden la orientación institucional, la planificación estratégica se considera la más significativa, aunque el nivel de apropiación varía. Hay discursos que legitiman el plan como una guía clara y compartida que da sentido al trabajo pedagógico (ENT12:12; ENT13:13; ENT5:12; ENT8:12). Otros lo critican por ser poco claro, inconsistente y carecer de aplicabilidad práctica (ENT2:10; ENT1:5; ENT5:11; ENT7:12). Hay un grupo que pide comentarios más específicos y pasos operativos para su implementación (ENT6:11; ENT10:13). En general, estas relaciones respaldan la afirmación de que la

planificación estratégica es una priorización que se reconoce y valora, pero que aún está en construcción. El desafío sigue siendo vincular los objetivos institucionales con acciones pedagógicas claras y sostenibles.

Preparación docente

El análisis de las entrevistas evidencia que los docentes reconocen la importancia de la preparación continua para enfrentar los cambios educativos y sostener la calidad pedagógica. Muchos expresan sentirse preparados gracias a la formación recibida y a la disposición personal hacia el aprendizaje constante. Un docente señala: “Me siento preparado. En este caso, desarrolló una disposición para aprender de forma continua, y eso me siento, acompaña. Me gusta innovar y poner en práctica nuevas propuestas” (ENT8:13). Complementariamente, otro afirma: “Me considero bien preparado, porque tengo formación continua en el aula sobre métodos de enseñanza y aplico metodologías activas” (ENT2:12). Estas afirmaciones reflejan que la preparación se entiende como un proceso dinámico, en donde la actitud abierta hacia la innovación resulta fundamental.

La innovación y la creatividad emergen como elementos recurrentes en la percepción docente. Algunos se reconocen como agentes activos en la búsqueda de nuevas estrategias: “Soy una persona creativa y en cada clase busco alternativas diferentes para enseñar. Implementó videos, debates, dramatización” (ENT8:14). Un maestro adicional expresa de manera parecida: “Nos gusta generar un entorno en el que los profesores se sientan libres de experimentar con ideas nuevas sin temor a cometer errores. “Fomentamos espacios de intercambio en los que se intercambian ideas novedosas” (ENT13:16). Estas narraciones indican que la formación docente no solo se trata de adquirir conocimientos técnicos, sino también de estar dispuesto a modificar la práctica pedagógica mediante la creatividad.



Nota. El primer número corresponde al documento o entrevista, el segundo al orden de la cita dentro de ese documento, seguido de p y el número de página donde se ubica la cita. La expresión in ENT señala la etiqueta del documento o entrevista de origen. La letra D indica cuántos documentos contienen esa cita y la letra E corresponde al total de citas asociadas al código analizado

Sin embargo, también surgen limitaciones y tensiones. Algunos testimonios critican que, en la práctica, las condiciones institucionales restringen la innovación auténtica. Así lo comenta un profesor: “Ninguna idea es nueva para esta empresa, y la palabra ‘innovación’ se ha utilizado tantas veces que ha perdido sentido” (ENT9:15). A la falta de sistematicidad, se suma la afirmación: “La creación de nuevas metodologías se está impulsando de manera muy lenta. He tenido la oportunidad de asistir a capacitaciones recientes, y me parece que todavía se necesita más cultura organizacional que promueva la innovación” (ENT7:14). Estas percepciones contrastan con las más optimistas y evidencian la realidad de los discursos divergentes existentes entre la voluntad institucional y la experiencia cotidiana.

La dimensión tecnológica aparece como un factor de preparación que tiene tanto avances como retrocesos. Mientras algunos docentes valoran el esfuerzo, otros sienten que hay un desbalance en el acompañamiento. Un entrevistado señala: “La parte tecnológica me ha costado mucho, y aunque hago el esfuerzo de estar al día, se requiere un mayor respaldo institucional para realizar una verdadera transición” (ENT1:6). En un ejemplo positivo, otra persona subraya la respuesta institucional: La institución organiza un taller específico cuando se produce una modificación curricular o se introduce una plataforma nueva. “Me hace falta una planificación racional que garantice la continuidad, aunque son oportunos” (ENT6:14). Estas voces demuestran que, a pesar de ser claramente prioritaria, la preparación tecnológica continúa afrontando problemas en cuanto a su planificación y seguimiento.

El apoyo entre colegas y la retroalimentación continua son aspectos que fortalecen la preparación de los docentes. Un directivo explica: “Promovemos espacios de diálogo donde los docentes puedan compartir sus experiencias, desafíos y aprendizajes. Por ejemplo, tenemos reuniones periódicas de reflexión pedagógica” (ENT11:13). Complementariamente, otro docente subraya: “Fomentamos la participación en talleres, cursos y seminarios, y también intentamos asegurarnos de que esas capacitaciones se conviertan en oportunidades para la reflexión en equipo”

(ENT12:15). Estas declaraciones muestran que la preparación docente se ve no solo como una responsabilidad individual, sino como un proceso colectivo de construcción del conocimiento pedagógico.

Además, algunos testimonios destacan que la preparación implica abrazar la incertidumbre y gestionar el cambio. Un participante lo expresa de esta manera: “Los cambios a veces son aterradores o generan dudas, eso es normal. Por eso aquí tratamos de no imponer nada sin antes escuchar a los docentes” (ENT12:13). En la misma línea, otro dice: “Me siento preparado para enfrentar los cambios y desafíos que surgen; sin embargo, hay una brecha entre lo que se necesita y lo que está disponible para mí” (ENT10:14).

Estas afirmaciones reflejan que, más allá de la disposición y la actitud positiva, la preparación docente requiere un respaldo institucional concreto que permita reducir la distancia entre los objetivos planteados y los recursos disponibles.

El análisis de las 32 citas proporciona evidencia de que la preparación docente es entendida como un proceso tanto dinámico como sistemático, en donde la formación continua motivada por la creatividad afianza la práctica pedagógica (ENT8:13; ENT8:14; ENT13:16). No obstante, también emergen críticas a la falta de sistematicidad, la acumulación de sistematización y la brecha tecnológica que aún persiste (ENT9:15; ENT7:14; ENT1:6). La preparación se nutre del apoyo entre colegas y de los espacios de retroalimentación colectiva (ENT11:13; ENT12:15), y enfrenta el desafío de articular las expectativas institucionales con recursos que sean concretos y sostenibles. En síntesis, la preparación docente es un pilar en construcción que se sostiene a partir de motivación personal y trabajo colaborativo, pero que se acompaña de limitaciones estructurales que requiere ser atendidas.

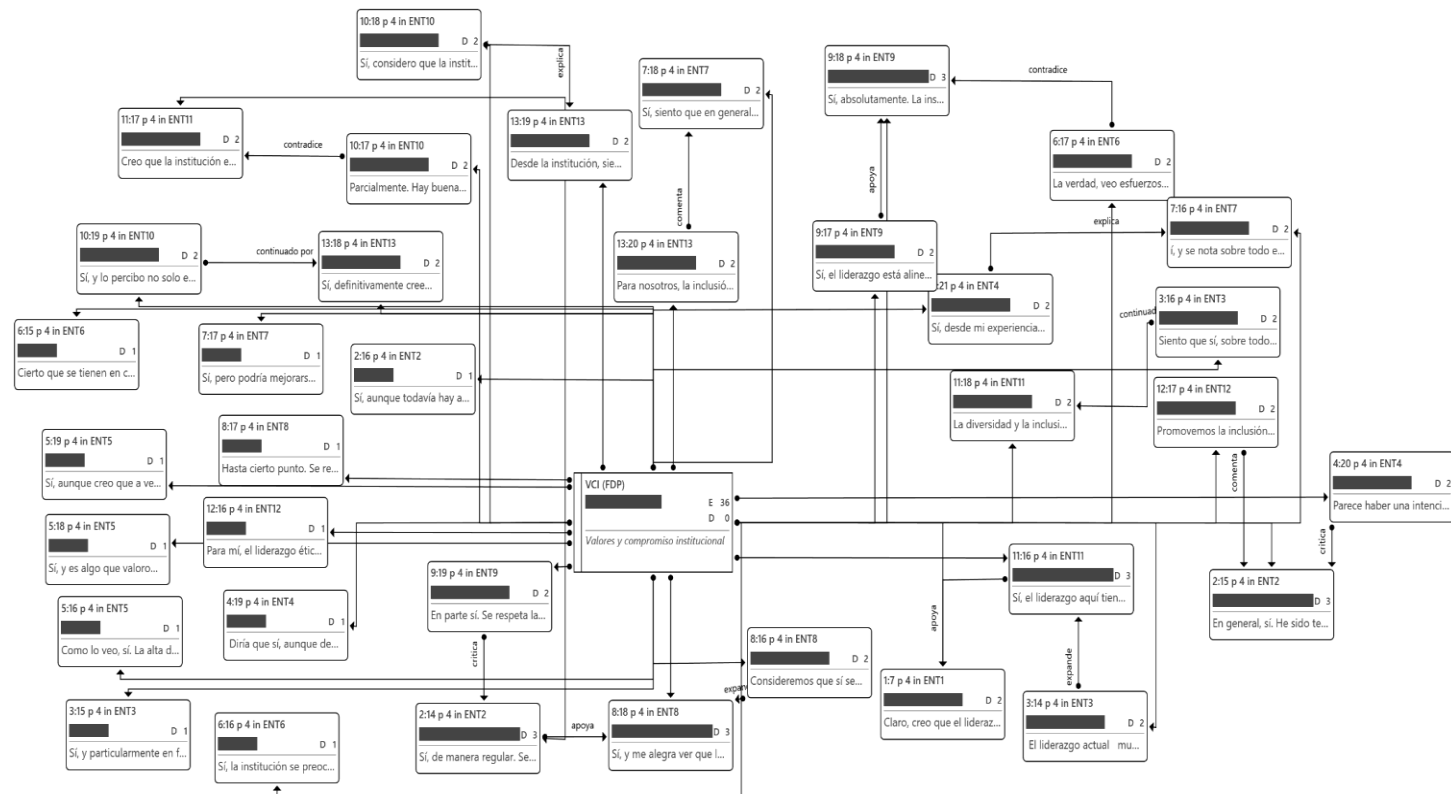
Valores y compromiso institucional

El análisis de las entrevistas refleja que los valores éticos y humanísticos se reconocen como pilares centrales del liderazgo institucional. Muchos participantes destacan que estos principios no se limitan al discurso, sino que orientan la práctica

cotidiana. Un maestro lo sostiene de esta manera: "Sí, lo noto no solamente en lo que se dice, sino también en lo que se realiza. "Siempre hay un enfoque humano y se intenta que ningún alumno quede excluido" (ENT10:19). En la misma línea, otro agrega: "El liderazgo aquí tiene esos valores humanísticos como prioridad. "Siempre intentamos garantizar que la equidad y la justicia sean el núcleo de nuestra gestión" (ENT11:16). Estas voces están de acuerdo en que la ética y el respeto por la dignidad de las personas son pilares visibles dentro de la cultura institucional.

Las narrativas mencionan repetidamente la inclusión y la diversidad como importantes en el contexto. Varios de los profesores reconocieron avances en la extensión de la inclusión a diferentes contextos: "Siento que generalmente se promueve una atmósfera inclusiva. Hay tolerancia, diálogo y apertura. Incluso se han realizado campañas sobre el respeto" (ENT7:18). De igual modo, se resalta que la institución asume la diversidad como un principio pedagógico: "Para nosotros, la inclusión es un valor fundamental. Tratamos de que cada estudiante y docente se sienta bienvenido y respetado, sin importar sus diferencias" (ENT13:20). Sin embargo, también se identifican tensiones en este aspecto. Un docente observa: "Aunque creo que a veces se confunde inclusión con integración. Se hace el intento, pero se requiere una mirada más profunda. Es decir, más allá de aceptar la diversidad, hay que garantizar igualdad de condiciones" (ENT5:19). Estas diferencias evidencian que la inclusión es un proceso en marcha, con logros visibles, pero aún con retos pendientes en su aplicación concreta.

Figura 37 Análisis de la categoría valores y compromiso institucional



Nota. El primer número corresponde al documento o entrevista, el segundo al orden de la cita dentro de ese documento, seguido de p y el número de página donde se ubica la cita. La expresión in ENT señala la etiqueta del documento o entrevista de origen. La letra D indica cuántos documentos contienen esa cita y la letra E corresponde al total de citas asociadas al código analizado

Otro grupo de testimonios enfatiza el valor de la participación comunitaria como una parte integral de los valores de la escuela. Aquí, la acción educativa va más allá del aula y se conecta con la comunidad circundante. Un participante afirma: “Promovemos la inclusión desde todos los frentes: en el aula, en las actividades extracurriculares y en las interacciones sociales cotidianas. Nuestro objetivo es personalizar la educación a los contextos locales” (ENT12:17). Otro supervisor agrega: “Estimo que la escuela tiene un compromiso con la comunidad. “Participando en acontecimientos culturales y comunitarios, nos esforzamos siempre por ser más presentes que las paredes de la escuela” (ENT11:17). Estas voces evidencian que la entidad asume su responsabilidad social como un elemento indisoluble de su identidad y sus relaciones sociales, reforzando así los vínculos con las familias, los líderes locales y las organizaciones.

No obstante, hay críticas en relación con la ausencia de sistematicidad y coherencia al incluir estos valores. Un docente indica: “Existen buenas intenciones y un mensaje claro acerca de los valores, pero en ocasiones las resoluciones administrativas parecen obedecer más a normas externas que a una reflexión ética interna” (ENT10:17). De forma similar, otro expresa: “En cuanto a la diversidad cultural y la de las creencias religiosas y sociales, se la respeta. Sin embargo, creo que se podría trabajar más en la inclusión de estudiantes con dificultades en el aprendizaje” (ENT9:19). Estas percepciones ponen de manifiesto que, a pesar de la solidez del discurso institucional, los mecanismos para garantizar la plena implementación de estos valores son aún insuficientes.

Por último, algunos entrevistados destacan la necesidad de convertir los valores en acciones sistemáticas y verificables. Así lo manifiesta un docente: “El liderazgo actual muestra buena voluntad y compromiso ético, pero se necesitan acciones más sistemáticas, como talleres sobre ética docente o ciudadanía y valores con los estudiantes” (ENT3:14). Otro añade: “Parece haber una intención de comprometerse, pero por ahora permanece inconsistente. El trabajo comunitario suele ser ad hoc y se realiza con un alcance limitado” (ENT4:20). Estas reflexiones muestran que la

legitimidad de los valores institucionales depende de su traducción en prácticas concretas y sostenibles.

El análisis de las 36 citas muestra que los valores y el compromiso institucional se constituyen como ejes identitarios del liderazgo transformacional, legitimado por la existencia de principios éticos, de justicia y de equidad en la gestión educativa (ENT10:19; ENT11:16; ENT7:18). Sin embargo, aún persisten tensiones en la inclusión y la diversidad, que en ocasiones se sienten más como declaraciones de tipo, que como prácticas del todo desarrolladas (ENT5:19; ENT9:19). También se señala que el compromiso comunitario sostiene la labor institucional (ENT12:17; ENT11:17), pero todavía hay desafíos para promover una acción coherente y sistemática (ENT3:14; ENT4:20). En una palabra, los valores se constituyen como un motor de la identidad institucional, pero para que se transformen en una cultura educativa, requieren de más concreción y sostenibilidad.

Práctica pedagógica

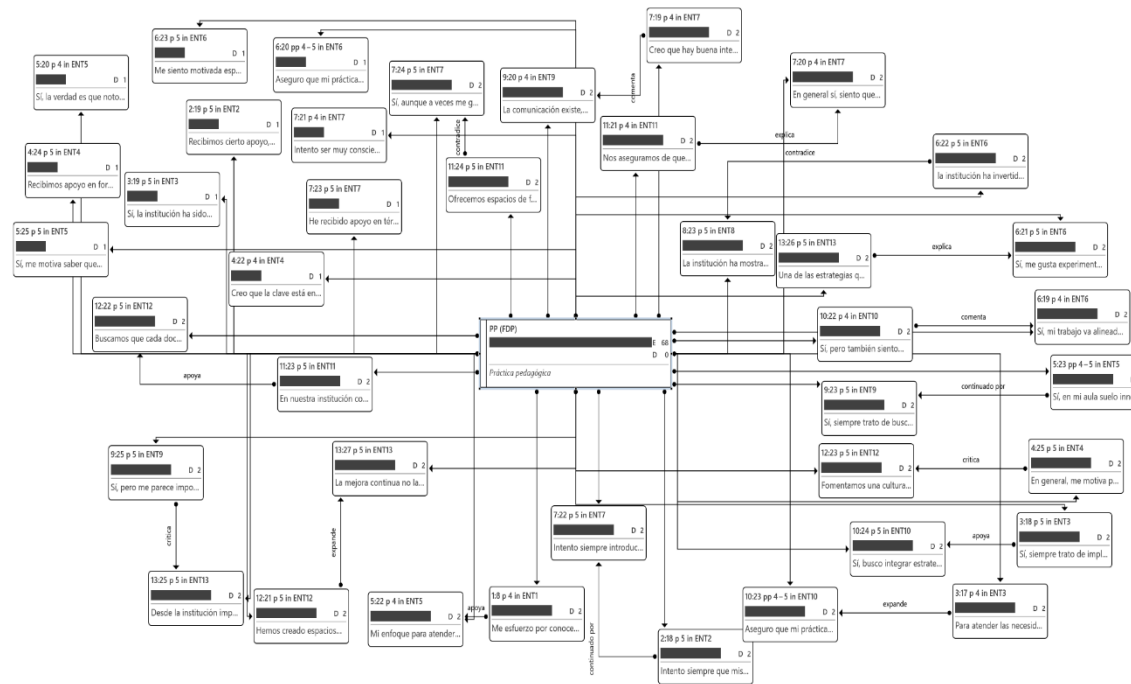
El análisis de las entrevistas muestra que la práctica pedagógica se percibe como un espacio en el que se conjugan flexibilidad, innovación y compromiso con el aprendizaje de los estudiantes. Varios docentes destacan la importancia de atender las diferencias individuales y adaptar sus estrategias a las necesidades de cada grupo. Un docente expresa: “Me esfuerzo por conocer a cada uno de mis estudiantes, identificar sus fortalezas y debilidades, y adapto mis métodos para que todos tengan la oportunidad de aprender” (ENT1:8). Otro comenta: La calidad más esencial que un maestro puede poseer, en mi opinión personal, es la flexibilidad. Sé que todos aprenden a su propio ritmo. Puedo adaptar mi práctica de la manera más acomodaticia." (ENT5:22). Estos comentarios ilustran la necesidad de adaptabilidad en la práctica de un maestro.

La mejora metodológica es otro elemento crítico. Las estrategias activas y el uso de tecnologías de aprendizaje colaborativo se mencionan con frecuencia en los testimonios. Un maestro afirma “Sí, siempre intento implementar algunas estrategias

innovadoras como el aula invertida, el aprendizaje basado en proyectos y el uso de herramientas digitales” (ENT3:18). Otro afirma: “Procuro incorporar estrategias innovadoras a diario, como el aprendizaje invertido o la colaboración en proyectos interdisciplinarios” (ENT10:24). Este esfuerzo es reconocido incluso desde el manejo del director: “Tratamos de ofrecer a los docentes el respaldo para innovar y respaldamos técnicas activas como el aula invertida o proyectos interdisciplinarios” (ENT11:23). Estas voces afirman que la innovación no es un recurso accesorio, sino una práctica que busca transformar la dinámica de enseñanza-aprendizaje.

Las narrativas muestran la presencia de la tecnología educativa de manera transversal. Algunos participantes mencionan la mejora de las instituciones en este sentido: “La institución ha invertido en mejorar la conectividad y las plataformas, lo que facilita nuestro trabajo” (ENT6:22). Por el contrario, otros expresan que la innovación tecnológica es el resultado de la propia iniciativa: “En la práctica, dependemos de nuestra iniciativa personal para usar herramientas tecnológicas, y no siempre contamos con los recursos que lo permitan” (ENT8:23). Estas posiciones, a veces contradictorias, evidencian que aún con la mejora de la inversión, la integración de la tecnología educativa continúa las limitaciones de acceso, y en algunos casos, de continuidad.

Figura 38 Análisis de la categoría práctica pedagógica



Nota. El primer número corresponde al documento o entrevista, el segundo al orden de la cita dentro de ese documento, seguido de p y el número de página donde se ubica la cita. La expresión in ENT señala la etiqueta del documento o entrevista de origen. La letra D indica cuántos documentos contienen esa cita y la letra E corresponde al total de citas asociadas al código analizado.

La comunicación y la alineación con los objetivos institucionales generan también opiniones diversas. Algunos docentes manifiestan pertenecer a un esfuerzo colectivo: “Sí, mi trabajo va alineado con los objetivos estratégicos de la institución. Cada clase y cada interacción suma a esa visión” (ENT6:19). Otros, en cambio, manifiestan falta de claridad: “Mi trabajo cumple una función clave en los objetivos institucionales, aunque sería útil tener mayor claridad sobre cómo se traduce esto en acciones concretas” (ENT10:22). Estas tensiones reflejan la necesidad de mejorar los sistemas comunicacionales y de retroalimentación, de manera que la práctica pedagógica se sienta plenamente integrada en la planificación institucional.

La práctica pedagógica, en parte, es motivación y mejora continua, aunque condicionada por las formas de gestión institucional. En este sentido, un docente expresa lo siguiente: “Me motiva participar en actividades de mejora, aunque depende mucho del enfoque con que se planteen; algunas veces parecen rutinarias” (ENT4:25). Otro docente agrega: “Sí, me motiva; sin embargo, creo que es relevante que reconozcan nuestras realidades y limitaciones para que esas iniciativas tengan éxito” (ENT9:25). Algunos ejecutivos, frente a estas críticas, expresan su defensa de la intención detrás de las acciones: “Promovemos una cultura en la que se vea la mejora constante como una oportunidad y, además, apreciamos públicamente las acciones de los maestros” (ENT12:23). Estos indicios muestran que la motivación es el resultado, por un lado, de la actitud del docente y, por otro lado, de la relevancia y consistencia de las políticas institucionales.

Diversos testimonios indican que la práctica pedagógica incorpora aspectos sociales, emocionales y académicos. Un docente lo expresa de esta manera: “Establezco un entorno abierto y respetuoso, en el que los alumnos no solo se sienten seguros para adquirir conocimientos, sino también para manifestar sus sentimientos y puntos de vista” (ENT10:23). Simultáneamente, un ejecutivo respalda esta perspectiva: “Establecemos espacios de colaboración donde los profesores intercambian experiencias y se apoyan en la innovación entre sí” (ENT12:21). Estas citas muestran que la práctica pedagógica se entiende como un proceso holístico que persigue no

únicamente resultados en el ámbito académico, sino también el progreso individual y la felicidad de la comunidad educativa.

El análisis de las 68 citas muestra que la práctica pedagógica se reconoce como un proceso dinámico que combina innovación, flexibilidad y compromiso institucional. El estudio de las 68 citas indica que el ejercicio pedagógico se percibe como un proceso dinámico que fusiona compromiso institucional, innovación y flexibilidad. Hay discursos que validan la personalización y la implementación de métodos activos como elementos para mejorar (ENT1:8; ENT5:22; ENT3:18; ENT10:24), otros que critican las restricciones tecnológicas y la falta de claridad en relación con los propósitos estratégicos (ENT8:23; ENT10:22), y un conjunto que subraya lo relevante que es el apoyo institucional y la motivación para mantener el progreso continuo (ENT4:25; ENT9:25; ENT12:23). Estas relaciones permiten sostener que la práctica pedagógica es considerada un ámbito propicio para la innovación y el aprendizaje integral, aunque su eficacia depende de la congruencia entre las medidas individuales de los maestros y las políticas de respaldo institucional.