



**DEPARTAMENTO
DE POSGRADOS**

Departamento de Posgrados

Liderazgo Pedagógico en la Unidad Educativa Gualaceo

Magister en Educación, mención Gestión y Liderazgo

Autora:
Laura Catalina Bueno Cuji

Directora:
Martha Liliana Arciniegas Sigüenza

**Cuenca – Ecuador
2026**

DEDICATORIA

A mis padres, Luis y María, por estar siempre presentes desde mis primeros pasos en la educación, siendo mi mayor motivación para alcanzar nuevas metas; y a mis hermanas, por su apoyo incondicional en cada etapa de mi formación académica.

A mi sobrina Andrea Belén, quien me ha enseñado que los obstáculos existen para ser superados, siempre con responsabilidad y compromiso. Que la obtención de este título sea para ella una fuente de inspiración y motivación en su camino académico.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por las bendiciones y la fortaleza que me concede cada día; a mis compañeros de la Unidad Educativa Gualaceo, por su generosidad al compartir sus saberes y contribuir al desarrollo de este trabajo; a mi tutora, la Dra. Liliana Arciniegas, por su valiosa orientación, acompañamiento y compromiso durante todo el proceso; y a la Universidad del Azuay, por brindarme la oportunidad de fortalecer mis conocimientos y alcanzar la meta de obtener un título de cuarto nivel.

RESUMEN:

El estudio analiza el liderazgo pedagógico en la Unidad Educativa Gualaceo con el objetivo de comprender su desarrollo y proponer estrategias para fortalecerlo. Desde un enfoque cualitativo, descriptivo y socio-crítico, se aplicaron entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes a seis docentes. Los resultados evidencian que el liderazgo pedagógico es valorado como motor de mejora educativa, aunque enfrenta desafíos en su ejecución, como la carga administrativa, la limitada formación colaborativa y la escasa vinculación con la comunidad. A partir de estos hallazgos, se implementó un plan de mejora centrado en la cultura de colaboración y reflexión, la planificación estratégica participativa y el liderazgo distribuido. Su aplicación generó avances en la comunicación institucional y sentó las bases para el desarrollo de un liderazgo pedagógico compartido. En síntesis, este liderazgo debe consolidarse como una práctica colectiva y transformadora orientada a la equidad y la innovación educativa.

Palabras clave: desarrollo profesional; gestión educativa; liderazgo distribuido; liderazgo pedagógico.

ABSTRACT:

This study analyzes pedagogical leadership at Unidad Educativa Gualaceo with the aim of understanding its development and proposing strategies to strengthen it. Using a qualitative, descriptive, and socio-critical approach, semi-structured interviews and non-participant observations were conducted with six teachers. The results show that pedagogical leadership is valued as a driver of educational improvement, although its implementation faces challenges such as administrative workload, limited collaborative training, and weak community engagement. Based on these findings, an improvement plan was implemented, focused on fostering a culture of collaboration and reflection, participatory strategic planning, and distributed leadership. Its application generated progress in institutional communication and laid the groundwork for developing a shared pedagogical leadership model. In summary, pedagogical leadership should be consolidated as a collective and transformative practice oriented toward equity and educational innovation.

Keywords: distributed leadership; educational management; pedagogical leadership; professional development.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	7
1.1.	Tipos de liderazgo.....	7
1.1.1.	Tipos de liderazgo comunes en el ámbito educativo	7
1.2.	El liderazgo pedagógico.....	9
1.3.	Dimensiones de liderazgo pedagógico	11
1.4.	Desafíos para el liderazgo pedagógico.....	12
2.	MATERIALES Y MÉTODOS	14
2.1.	Enfoque de investigación	14
2.2.	Alcance y diseño.....	15
2.3.	Técnicas e instrumentos	15
2.4.	Contexto y participantes.....	16
2.1.1.	Criterios de inclusión	16
2.1.2.	Criterios de exclusión	16
2.5.	Procedimiento	16
2.6.	Ánalisis de la información	17
2.7.	Consideraciones éticas.....	18
3.	RESULTADOS	18
3.1.	Resultados de la fase diagnóstica	18
3.3.1.	Resultados de entrevistas semiestructuradas	18
3.1.2.	Resultados de observación no participante.....	21
3.3.	Propuesta de intervención	26
3.3.1.	Objetivo general.....	27
3.3.2.	Objetivos específicos.....	27
3.3.3.	Plan de intervención	27
3.4.	Valoración de resultados.....	32
4.	DISCUSIÓN	34
5.	CONCLUSIONES.....	36
6.	REFERENCIAS.....	38

Índice de tablas

Tabla 1	8
Tabla 2	17
Tabla 3	28
Tabla 4	29
Tabla 5	30
Tabla 6	31

Índice de Anexos

Anexo 1: Guía de entrevista	42
Anexo 2. Guía de observación	44
Anexo 3: Consentimiento informado	46
Anexo 4: Evidencia de implementación de la propuesta	52
Anexo 5: Constancia de asistencia a talleres	54
Anexo 6: Análisis de la información de entrevistas	58

1. INTRODUCCIÓN

En el escenario educativo contemporáneo, la calidad de los aprendizajes y la gestión escolar se enfrentan a desafíos persistentes, especialmente en regiones como América Latina y el Caribe en donde las circunstancias de crisis acrecientan la desigualdad y la precaria prestación de servicios como en el campo de la educación. No es sorpresa que actualmente los estudiantes de la región no puedan leer ni comprender un texto sencillo, siendo esta una realidad propia de los países con bajos ingresos (Banco Mundial, 2022). Asimismo, resultados de pruebas estandarizadas como la levantada por INEVAL (2024) ratifica que los estudiantes no alcanzan el mínimo de aprendizajes requeridos en las asignaturas primordiales como Lengua y Literatura, Matemáticas o Ciencias Sociales. A esto se suma la visible brecha educativa y social de la región que profundiza la crisis educativa que desde hace mucho no se ha podido impulsar.

En este marco, la presente investigación se sitúa en la Unidad Educativa Gualaceo, donde se evidencian desafíos vinculados al ejercicio del liderazgo pedagógico, particularmente en los procesos de acompañamiento docente, planificación curricular y seguimiento de los aprendizajes. Estas limitaciones inciden en la calidad de la gestión educativa y en el logro de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes. Razón por la cual se hace necesario analizar cómo se ejerce el liderazgo pedagógico con el afán de generar planes de mejora que contrarresten efectos negativos que vulneren la formación integral estudiantil.

1.1. Tipos de liderazgo

El liderazgo, entendido como la capacidad de influir positivamente en las personas y orientar esfuerzos colectivos hacia objetivos comunes, ha sido abordado desde múltiples perspectivas en el ámbito educativo. En este contexto, se reconocen diversas formas de liderazgo que responden a las necesidades de gestión, innovación y mejora de las instituciones escolares. Entre ellas destacan el liderazgo educativo, el liderazgo pedagógico, el liderazgo transformacional, el liderazgo distribuido y el liderazgo participativo, cada uno con características y enfoques particulares.

1.1.1. *Tipos de liderazgo comunes en el ámbito educativo*

Liderazgo educativo: este se asume como la dirección integral de la institución escolar, orientada a garantizar el cumplimiento de su misión, visión y objetivos estratégicos, por lo tanto, su rol implica articular los distintos componentes del sistema educativo —pedagógicos, administrativos y comunitarios— bajo una gestión coherente que favorezca el logro de resultados institucionales. En el contexto ecuatoriano, el liderazgo educativo adquiere una connotación normativa, pues se ejerce en correspondencia con las políticas y marcos legales vigentes que regulan el funcionamiento del sistema escolar (Segovia et al., 2024).

Liderazgo transformacional: El liderazgo transformacional se caracteriza por inspirar a los miembros de la comunidad educativa hacia el cambio y la mejora continua, a través de una visión compartida que motiva el compromiso colectivo con la excelencia institucional. Según Bass y Avolio (1994), este tipo de liderazgo se sustenta en la capacidad del líder para generar confianza entre su equipo de docentes para estimular el pensamiento crítico y promover el desarrollo profesional de cada miembro del equipo. En el ámbito educativo, el líder transformacional actúa como un agente de cambio que impulsa la innovación pedagógica en un marco de cultura de colaboración.

Liderazgo distribuido: este tipo de liderazgo reconoce que la capacidad de dirigir no debe recaer exclusivamente en una figura directiva, más bien se distribuirá entre los recursos humanos disponibles en un contexto educativo. Este enfoque parte del principio de que el liderazgo es una práctica colectiva que emerge de las interacciones cotidianas entre los miembros de la organización, es decir, la colaboración horizontal para la construcción de una visión institucional compartida en donde cada participante asume un rol activo en la mejora educativa (Chávez, 2023).

Liderazgo pedagógico: enfatiza la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de fortalecer la práctica docente. Por lo que, su foco no está en la administración pues su enfoque radica en el acompañamiento, la guía y la articulación de acciones que promuevan un ambiente de desarrollo profesional docente. Según Aravena et al. (2023) este tipo de liderazgo se ejerce desde la práctica educativa misma, en el espacio donde se produce el conocimiento, se reflexiona sobre la enseñanza y se buscan estrategias para mejorarl.

Tabla 1

Diferencias entre tipos de liderazgo

Tipo de liderazgo	Enfoque conceptual	Aplicación metodológica
Educativo	Dirección integral centrada en misión, visión y gestión institucional coherente con la normativa.	Planificación estratégica, control administrativo y gestión de recursos.
Pedagógico	Orientado a la enseñanza-aprendizaje y fortalecimiento de la práctica docente.	Acompañamiento, reflexión y comunidades profesionales.
Transformacional	Inspira y motiva hacia la innovación y la mejora continua.	Comunicación, estímulo intelectual y liderazgo, por ejemplo.
Distribuido	Liderazgo compartido entre actores educativos, basado en la corresponsabilidad.	Toma de decisiones conjunta y trabajo colaborativo.

Nota. Adaptado de Segovia et al. (2024), Aravena et al. (2023), Bass y Avolio (1994) y Chávez (2023).

1.2. El liderazgo pedagógico

En este contexto, el liderazgo pedagógico se perfila como un componente crítico para favorecer la equidad entre los estudiantes en un marco de educación inclusiva y orientada a conseguir los logros educativos preestablecidos. Al respecto, se reconoce que el liderazgo escolar tiene alto impacto en el rendimiento académico estudiantil e impulsa la enseñanza directa en el aula. Por lo que, este efecto, es especialmente relevante en entornos con mayores dificultades de aprendizaje, en donde la acción del líder en los espacios de enseñanza-aprendizaje provocaría cambios significativos en la formación integral de los educandos, a su vez, en torno a conseguir mejores resultados en evaluaciones estandarizadas como resultado de una correcta orientación educativa (Akomodi, 2025).

Hoy en día, el liderazgo pedagógico se presenta como un constructo multidimensional que impacta de manera directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la calidad de la oferta educativa. Lo que se pretende con el enfoque del liderazgo pedagógico es pasar de una gestión tradicional de aula, hacia la mejora de las prácticas didácticas para la formación escolar que abarque tanto lo académico, la parte personal-humana, social y cívica-ciudadano de los estudiantes. Según Müller y Mildenberger (2021), desde este enfoque, se desprende un conjunto de acciones destinadas a garantizar la excelencia del proceso educativo en constante participación democrática.

Para Macías et al. (2025) el liderazgo pedagógico se entiende como un enfoque orientado al aprendizaje, cuyo propósito principal es optimizar los resultados académicos a través de la gestión estratégica del currículo y la promoción continua del desarrollo profesional docente. Esta visión sitúa al líder educativo como un facilitador del progreso pedagógico, es decir, se determina que el docente sea el responsable de la innovación institucional, diferenciándose de los modelos convencionales de instrucción académica que perpetua bajo rendimiento académico y dista mucho de los enfoques contemporáneos proactivos en la educación.

En esta misma línea, Vela et al. (2020) consideran que el liderazgo pedagógico insta la transformación educativa a través del liderazgo para el aprendizaje como lo han señalado y que se vincula su ejercicio con los logros académicos del alumnado y con los resultados pedagógicos del establecimiento educacional. Por ello, desarrollar este tipo de liderazgo se vuelve un factor clave para la calidad de la educación, dado que, un buen ejercicio de liderazgo se vuelve un elemento esencial para el funcionamiento de la institución, además que se convierte en un pilar fundamental para garantizar una educación de calidad centrada en formar ciudadanos comprometidos socialmente que es una de las aristas que no se abordan responsablemente.

El liderazgo pedagógico se concibe como la gestión de los procesos educativos orientados a garantizar un aprendizaje para todos los estudiantes en el contexto de una cultura participativa e innovadora que favorezca la mejora continua. Al respecto, Diamond y Spillane

(2016) sostienen que estas características conforman un modelo que trasciende la gestión burocrática, enfocándose en la transformación de las prácticas educativas a través de procesos colaborativos orientados al perfeccionamiento constante que es, hoy en día, la forma en la que se obtiene resultados positivos. Por lo anterior, sobre la base de una buena gestión, el liderazgo pedagógico busca fortalecer el desempeño del docente con base en el acompañamiento y por medio de planes de acción que insten la consolidación de competencias de los docentes (Vásquez et al., 2021).

El liderazgo pedagógico puede manifestarse tanto de forma directa como indirecta, y ambos enfoques contribuyen significativamente a los resultados de aprendizaje del estudiante. El liderazgo directo se orienta a la enseñanza-aprendizaje en sí, abarcando acciones como la planificación curricular, la definición de metas educativas y la supervisión de la calidad de los procesos de enseñanza. En contraste, el liderazgo pedagógico indirecto se enfoca en crear las condiciones estructurales que favorezcan el aprendizaje mediante la gestión de recursos, la promoción del desarrollo profesional docente y garantizar un entorno adecuado para la enseñanza (Carrillo et al., 2025). En ambos, casos los líderes educativos que poseen una comprensión sólida y fundamentada del liderazgo pedagógico están en una posición más favorable para afrontar los múltiples desafíos que plantea la gestión de la formación estudiantil mediante estrategias de mejora educativa basadas en evidencias y adecuado a las demandas del sistema educativo (Ahtainen et al., 2024).

Por otra parte, el liderazgo pedagógico, fundamentado en una gestión curricular eficiente, tiene como objetivo principal potenciar el desempeño docente mediante la creación de comunidades profesionales comprometidas con la búsqueda y construcción de los aprendizajes necesarios. Este proceso se ve respaldado por acciones de evaluación continua, orientadas al fortalecimiento de las capacidades pedagógicas del profesorado. Esto es muy importante por la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje del estudiantado, por lo que, en esencia, su propósito central es lograr la mejora sostenida de los aprendizajes en un marco de inclusividad; de ahí que la formación del docente es clave para la aplicación de estrategias educativas probadas con mayor alcance para un servicio educativo de calidad (Valdés, 2022; Contreras, 2016).

Para ello, resulta indispensable la implementación de planes de acción que impulsen el desarrollo del liderazgo pedagógico entre los docentes debido a los desfases educativos al no poder los estudiantes adquirir efectivamente las competencias esperadas para el nivel educativo, acorde con el currículo nacional; la aplicación de estrategias pedagógicas adecuadas se convierte, por tanto, en un elemento clave dentro de este enfoque (Correa et al., 2025). De igual manera es preciso reconocer que las habilidades de un líder pedagógico no son innatas a una persona, pues depende de su intención en la búsqueda de su formación y reflexión continua en su ejercicio profesional (Chaucono et al., 2022).

Según Pineda et al. (2011), las características de un líder pedagógico son las siguientes:

- Consideran las necesidades (contexto), adecuan diversos estilos de aprendizaje.
- Gestionan y lideran cambios en la institución en su disciplina.
- Administran y ejecutan trabajos más concretos y prácticos.
- Autocríticos (les resulta más fácil diagnosticar y resolver).
- Rigurosos y controladores (supervisan, evalúan, hacen seguimiento de su y al trabajo docente).
- Progresistas, innovadores, dispuestos al cambio, admiten desafíos, preocupados por la actualización, renovación, etc.
- Mayor proyección o visión de futuro (visión de contexto, planificación, organización).
- Más optimistas.
- Trabajan en equipo, comparten y delegan tareas, trabajo colaborativo.

1.3. Dimensiones de liderazgo pedagógico

Desde una perspectiva estructural, el liderazgo pedagógico comprende dimensiones específicas que articulan su implementación en contextos educativos. Al respecto, Diamond y Spillane (2016) y Hernández et al. (2023) determinan lo siguiente:

- **La dimensión estratégica** es la capacidad del líder pedagógico para definir objetivos claros y planificar acciones para la mejora educativa, esta dimensión se convierte en un elemento clave para garantizar la calidad educativa y la permanencia de los procesos de transformación institucional. Paralelamente, este enfoque consiste en una guía para educadores y comunidades educativas para una correcta comunicación abierta, desarrollo profesional y promoción de una cultura de aprendizaje.
- **La dimensión curricular** abarca la gestión del currículo, procesos de planificación didáctica e implementación metodológica innovadora; esta dimensión busca conseguir un alto rendimiento de los educandos por medio de la gestión del currículo para un programa viable y contextualizado. De la misma forma, se preocupa del desarrollo profesional para que el programa configurado sea eficiente bajo criterios de pertinencia e intencionalidad.
- **La dimensión profesional** implica el acompañamiento y desarrollo de competencias docentes para promover comunidades de aprendizajes donde se visualice la interacción profesional para el alcance de las metas. Se requiere también desarrollar habilidades hacia la interpretación de resultados e investigación continua para la debida toma decisiones en las acciones pedagógicas, sobre todo, para que estas sean fundamentadas y tengan un impacto positivo con gran alcance.
- **La dimensión organizativa** contempla la creación de estructuras favorables al aprendizaje mediante la optimización de recursos educativos (tanto humanos como materiales), por lo tanto, esta dimensión procura que los diferentes miembros de la

comunidad educativa reconozcan lo que acontece en la escuela, y a partir de ello puedan sobrelevar de forma coordinada las diferentes necesidades institucionales.

Bush y Glover (2014) sostienen que estas dimensiones operan de forma complementaria, volviéndose un sistema complejo que articula la gestión pedagógica con procesos administrativos orientados hacia la calidad educativa. En suma, el liderazgo pedagógico realmente efectivo no se trata solo de dirigir, pues se trata, por encima de todo, lograr que todo funcione en sintonía: tener una visión clara de hacia dónde va la institución, trabajar en lo que se enseña y cómo se enseña, acompañar a los docentes en su crecimiento profesional, y asegurarse de que existan las condiciones adecuadas para que todo lo señalado anteriormente ocurra. Cuando estas piezas se conectan, es posible transformar de verdad la cultura de aprendizaje de cualquier institución educativa.

Por otra parte, con la intención de ejecutar el liderazgo educativo, Harris y Jones (2019) proponen abordarlo de la siguiente manera: a. la fase inicial corresponde al diagnóstico situacional y concientización sobre la importancia del enfoque pedagógico; b. en la segunda fase se elabora la planificación estratégica con objetivos y acciones claramente definidos para implementar el modelo; c. la tercera fase comprende la implementación de prácticas pedagógicas transformadoras que modifican gradualmente la cultura institucional y d. la cuarta fase incorpora mecanismos de seguimiento y evaluación para ajustar estrategias; y la fase 5 es la institucionalización que representa la consolidación del modelo en la cultura organizacional. En suma, los autores plantean que estas etapas configuran un ciclo iterativo de mejora continua.

1.4. Desafíos para el liderazgo pedagógico

Tian y Huber (2019) a través de una investigación empírica realizada en escuelas europeas, se identificaron los desafíos particulares que enfrentan las instituciones al pasar de una etapa a otra, señalando que la fase de institucionalización es especialmente crítica para garantizar la sostenibilidad de los procesos de cambio, es decir, no es fácil llegar a este ideal. Puesto que esta etapa requiere estrategias concretas que permitan consolidar las transformaciones dentro de la cultura organizacional, uno de los aspectos a considerar es la monitorización o evaluación continua al proceso, puesto que su omisión, compromete los resultados positivos.

Sánchez et al. (2024) destacan lo importante que es fomentar un liderazgo que tome conciencia del efecto que tienen las decisiones de los docentes en la transformación de la cultura de aprendizaje y en sí de las personas mismas. En este sentido, abogan por impulsar el desarrollo profesional docente a través de procesos significativos de planificación y evaluación. Frente a estas disposiciones es probable que se presente resistencia para el cambio y el mejoramiento entre el personal docente, a pesar de que esta profesionalización representa una

verdadera oportunidad de crecimiento profesional. Por ello, debe reacondicionar los parámetros para llevar a cabo este proceso de manera que se sumen la mayoría del equipo docente.

En el Ecuador, el liderazgo pedagógico no está siendo abordado íntegramente y, aunque ha sido impulsado por el Ministerio de Educación, resulta insuficiente en la formación de verdaderos líderes dentro del aula que procuren resultados académicos positivos y promuevan un buen clima escolar. En este sentido, no basta con verificar la existencia o clasificar los estilos de liderazgo más eficaces para impulsar la mejora y el cambio escolar, más bien, resulta imprescindible indagar en los mecanismos que permitan desarrollarlo y, de este modo, llevarlos a cabo en comunidades educativas en donde este comprometida la calidad educativa (Ramírez, 2024).

En este sentido, el desconocimiento sobre el liderazgo pedagógico puede generar una escasa participación de los docentes de manera que se afecte en torno a la motivación entre los estudiantes, puesto que un docente no empoderado recae en la repetición y a replicar formas pedagógicas descontextualizadas con la actualidad (Ramírez, 2024). En la práctica, el liderazgo pedagógico impulsa la innovación didáctica y la reflexión crítica sobre la enseñanza, mientras que el liderazgo directivo garantiza la sostenibilidad institucional mediante la planificación estratégica. Esto se hace notar debido a que, ambos enfoques, tienen por fin último sostener una escuela eficiente; en tanto, esta estrecha relación de liderazgos provocaría un equilibrio entre eficiencia organizativa y transformación pedagógica presta a responder frente a las demandas educativas contemporáneas (Casas, 2019).

Desde esta perspectiva Liu y Hallinger (2018) evidencian que en 120 escuelas de diversos contextos socioeconómicos es clave el ejercicio del liderazgo pedagógico, pues en los casos específicos, en donde se evidencia el ejercicio de liderazgo para el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje, se situaban docentes con elevada capacidad reflexiva, orientación colaborativa y enfoque en el aprendizaje. A partir de ello, lograban generar transformaciones significativas en las prácticas docentes y resultados académicos sobresalientes; en tanto, se ratifica que estas características constituyen predictores robustos del éxito en la implementación de innovaciones educativas.

En el estudio de Wu y Shen (2022) se evidencia una relación significativa entre el liderazgo pedagógico y el logro estudiantil y, aunque se recalca la necesidad de una investigación situada, se reconoce que este tipo de liderazgo tiene gran relación con el rendimiento académico de los estudiantes. De manera complementaria, se evidencia el efecto del liderazgo instruccional o pedagógico en diversos entornos educativos cuando centra su ejercicio en prácticas específicas como la observación de clases, la retroalimentación formativa y el establecimiento de metas compartidas.

Existe una estrecha relación entre la autonomía escolar y liderazgo pedagógico, al momento de que se otorga mayor libertad en la toma de decisiones a los estudiantes, favoreciendo la inclusión, se está repercutiendo positivamente en los resultados de aprendizaje (Maquera et al., 2023). Por el contrario, esto no es identificable cuando el liderazgo se desenvuelve de manera centralizada. Además, añadir que las trabas burocráticas y el desconocimiento del docente en torno a sus funciones regidas en el marco legal, no permiten un ejercicio de liderazgo pedagógico que promueva la autonomía en los espacios de aprendizaje. En suma, la formación orientada a liderazgo pedagógico tiende a producir mejoras sostenidas en prácticas de aula y logros, porque garantiza el acompañamiento docente organizado y la retroalimentación como impulso para la consolidación de aprendizajes (Maquera et al., 2023).

En suma, ante las demandas del entorno escolar actual, resulta imprescindible explorar alternativas que promuevan un clima de aprendizaje positivo, una gestión eficaz del grupo y decisiones pedagógicas coherentes con los desafíos contemporáneos. Por ello, se plantea la necesidad de comprender cómo se desarrolla el liderazgo pedagógico en la Unidad Educativa Gualaceo, en un contexto donde los docentes aún enfrentan dificultades para integrar metodologías innovadoras, tecnologías y enfoques curriculares actualizados, lo que genera una brecha entre el macrocurrículo y la práctica cotidiana (Jara et al., 2023).

Si bien existen diversos modelos teóricos y experiencias previas en torno al liderazgo pedagógico en el ámbito educativo, las investigaciones aplicadas al contexto ecuatoriano continúan siendo limitadas, particularmente en instituciones situadas en realidades específicas como la Unidad Educativa Gualaceo. En este escenario, la ausencia de un modelo consolidado de liderazgo pedagógico distribuido, capaz de promover la transformación de las prácticas educativas y fortalecer las relaciones entre los actores de la comunidad escolar, ha dificultado el mejoramiento de la calidad educativa y la consolidación de una cultura institucional basada en la colaboración. En respuesta a este vacío investigativo, el presente estudio se orienta a analizar esta problemática, a partir de la cual se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se desarrolla el liderazgo pedagógico en la Unidad Educativa Gualaceo?

2. MATERIALES Y MÉTODOS

2.1. Enfoque de investigación

El enfoque se fundamentó en el paradigma de la socio-crítica y la hermenéutica pues se contempla de forma explícita la ideología y la autorreflexión en torno a los procesos del conocimiento. Con base en ello, se propone transformar las estructuras de las relaciones sociales y dar respuesta a ciertos problemas generados por éstas, a partir de la acción-reflexión de los miembros de la comunidad estudiada y, de esta manera, provocar el cambio positivo que repercuta en la mayoría de los actores de la comunidad educativa (Alvarado y García, 2008).

El diseño de la investigación se basó en un enfoque cualitativo, cuya finalidad, según lo planteó Maxwell (2013), fue comprender: 1) los significados y perspectivas de los participantes,

es decir, entender el mundo desde su punto de vista en lugar de recurrir únicamente a la visión del investigador; 2) cómo estas perspectivas estuvieron condicionadas por sus contextos físicos, sociales y culturales, a la vez que también influyeron en la definición de dichos contextos; y 3) los procesos específicos involucrados en el mantenimiento de estos fenómenos y relaciones.

2.2. Alcance y diseño

El alcance fue descriptivo, dado que este tipo de estudios buscan especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se somete a análisis. Es decir, se pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o variables a los que se plantean con el objetivo de comprender la realidad de un escenario en específico para la toma de decisiones (Hernández et al., 2010).

El tipo de investigación fue no experimental, en concordancia con lo que indica Hernández et al. (2010) que señalan que esta categoría consiste en analizar cuál es el nivel o modalidad de una o varias variables en un momento dado y determinar o ubicar la relación entre un conjunto de variables en ese momento específico. De la misma manera, la investigación se apoyó en el método de investigación-acción, caracterizado por su enfoque participativo y su orientación hacia la resolución de problemas prácticos en contextos específicos. La finalidad de este método parte de la necesidad de comprender y resolver problemáticas concretas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad), transformando su realidad.

2.3. Técnicas e instrumentos

Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron la observación no participante y la entrevista semiestructurada. La observación no participante permitió registrar las prácticas pedagógicas y las dinámicas de interacción docente en su contexto natural, sin intervención directa del investigador, lo que favoreció la obtención de información situada sobre el ejercicio del liderazgo pedagógico en la institución (Hernández et al., 2010). Cabe señalar que, La observación se realizó durante jornadas regulares de trabajo docente misma que se enfocó en torno a los espacios de planificación, aula y actividades institucionales, con el fin de contrastar el discurso de los participantes con la práctica pedagógica observada.

Por su parte, la entrevista semiestructurada se empleó con el propósito de profundizar en las percepciones, significados y experiencias de los docentes respecto al liderazgo pedagógico, mediante preguntas abiertas que posibilitaron la exploración discursiva, manteniendo coherencia con los objetivos del estudio (Chaves et al., 2014; Hernández et al., 2010). En suma, los instrumentos que se aplicaron fueron: guía de observación, estructurada a partir de las dimensiones profesional, estratégica y comunitaria del liderazgo pedagógico, así como una guía de entrevista semiestructurada, diseñada para recoger información relevante

sobre concepciones, prácticas y desafíos asociados al liderazgo pedagógico en la Unidad Educativa Gualaceo.

2.4. Contexto y participantes

La Unidad Educativa Gualaceo, fundada en 1961, tiene 1.300 estudiantes y cuenta con un equipo de 52 docentes, además de personal administrativo. Ofrece el servicio de educación en todos los niveles: inicial, preparatoria, básica elemental, básica media, básica superior y bachillerato. En el nivel de bachillerato, se ofrece tanto el Bachillerato General Unificado como carreras técnicas en áreas como Electrónica de Consumo, Electromecánica y Automotriz, Mecanizado y Construcciones Metálicas, e Instalación, Equipos y Máquinas Eléctricas.

En este proceso investigativo participaron seis docentes de la Unidad Educativa Gualaceo, quienes representarán a los niveles de Educación Inicial y Básica Elemental (dos profesores), básica Media (dos profesores), Básica Superior (dos profesores) y Bachillerato (dos profesores).

2.1.1. Criterios de inclusión

- Poseer título de cuarto nivel.
- Contar con al menos tres años de experiencia en la institución.
- Aceptar participar voluntariamente en el estudio.

2.1.2. Criterios de exclusión

- No cumplir con el requisito académico o de experiencia.
- No otorgar consentimiento informado.

2.5. Procedimiento

El procedimiento metodológico propuesto para el presente estudio se estructuró en cinco fases consecutivas. En la primera fase, se procedió a gestionar la autorización correspondiente ante la autoridad educativa de la Unidad Educativa Gualaceo, así como a obtener los consentimientos informados de los docentes participantes. La segunda fase contempló la aplicación de entrevistas a los ocho docentes preestablecidos con el propósito de indagar sobre el desarrollo del liderazgo pedagógico en la institución. Posteriormente, en la tercera fase, se realizó un análisis de los patrones comunes tanto en las respuestas obtenidas de las entrevistas y la observación no participante, con el fin de identificar tendencias y enfoques recurrentes en la percepción del liderazgo pedagógico.

Con base en esta información, se efectuó una revisión bibliográfica orientada a profundizar en las categorías emergentes relacionadas con el liderazgo educativo. La cuarta fase consistió en la elaboración de una propuesta de intervención dirigida a fortalecer las competencias de liderazgo pedagógico de los docentes de la Unidad Educativa Gualaceo.

Finalmente. Por último, en la quinta fase, se llevó a cabo la evaluación de la aplicación de dicha propuesta con el objetivo de valorar su efectividad y pertinencia en el contexto institucional.

2.6. Análisis de la información

Se desarrolló desde un enfoque cualitativo interpretativo, Viramontes (2024) indica que el análisis categorial permite organizar los discursos y observaciones en unidades temáticas que responden a los objetivos de investigación. Así, se procedió a la construcción de categorías y subcategorías derivadas de la reflexión teórica; mismas que permitieron sistematizar la información obtenida a fin de reconocer patrones comunes entre lo expresado por los docentes y lo evidenciado en la práctica pedagógica. Estas se organizaron en tres dimensiones que refleja el liderazgo pedagógico:

- **Dimensión profesional**, centrada en las concepciones, preparación y desarrollo docente;
- **Dimensión estratégica**, vinculada con la planificación curricular y la gestión pedagógica; y
- **Dimensión comunitaria**, enfocada en la articulación escuela–comunidad.

En coherencia con la matriz teórica, las categorías conceptuales se definieron según los autores que sustentan cada eje de análisis, tal como se presenta a continuación:

Tabla 2

Categorías de análisis

Dimensión	Categoría	Definición	Subcategorías
Profesional	Concepción y visión del liderazgo pedagógico	El liderazgo pedagógico se entiende como la capacidad de guiar, motivar y fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la reflexión profesional y la colaboración docente (Aravena et al., 2023).	- Visión personal del liderazgo - Significados atribuidos al liderazgo pedagógico
	Importancia del liderazgo pedagógico	Representa el valor otorgado al liderazgo como factor de mejora de la práctica docente, de la calidad educativa y del desarrollo institucional (Hernández et al., 2023; Jara et al., 2023)	- Valoración del liderazgo - Impacto en la calidad educativa
	Características del líder pedagógico	Refiere al conjunto de competencias, actitudes y valores que posibilitan orientar al grupo docente hacia la innovación, el aprendizaje colectivo y el cambio educativo (Pineda et al., 2011).	- Competencias y cualidades del líder - Estilos de liderazgo docente
	Preparación docente y conocimiento de dimensiones	Alude al nivel de formación, comprensión y aplicación de los docentes respecto a las dimensiones del liderazgo pedagógico y su incidencia en el aprendizaje (Harris y Jones, 2019).	- Formación profesional - Conocimiento de las dimensiones del liderazgo

	Desarrollo profesional y cultura de aprendizaje	Comprende los procesos de actualización, reflexión y trabajo colaborativo que fortalecen la identidad docente y promueven una cultura de aprendizaje compartido (Macías et al., 2025)	- Formación continua - Cultura colaborativa
Estratégica	Gestión y planificación curricular	Implica la capacidad de organizar, coordinar y evaluar el currículo desde una perspectiva estratégica y participativa, que promueva la coherencia institucional y el liderazgo distribuido (Chávez, 2023).	- Planificación participativa - Coordinación pedagógica
Comunitaria	Relación escuela-comunidad	Se refiere al conjunto de acciones de vinculación, cooperación y corresponsabilidad entre la escuela, las familias y la comunidad, esenciales para consolidar una educación inclusiva y participativa (Vinuela et al., 2025).	- Vinculación con familias - Participación comunitaria

2.7. Consideraciones éticas

La investigación cumplió con los principios éticos de la investigación educativa: consentimiento informado, anonimato, confidencialidad y voluntariedad. Asimismo, se dejó asentado que los resultados serán compartidos con los docentes y la institución. Esto porque el objetivo del estudio tiende a contribuir a la mejora de las prácticas pedagógicas sin afectar la integridad de los participantes.

3. RESULTADOS

3.1. Resultados de la fase diagnóstica

3.3.1. Resultados de entrevistas semiestructuradas

En este apartado se presentan los hallazgos derivados de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a ocho docentes de la Unidad Educativa Gualaceo, pertenecientes a distintos subniveles educativos (media, elemental, superior y bachillerato). Los resultados se organizaron conforme a las tres dimensiones de análisis (profesional, estratégica y comunitaria) y a sus respectivas categorías y subcategorías planteadas en la matriz de análisis. Para preservar la confidencialidad de los participantes, se emplearon códigos identificativos (D01–D08).

- **Dimensión profesional**

En la dimensión profesional, la categoría relacionada con la concepción y visión del liderazgo pedagógico revela coincidencias significativas. Ante la pregunta: ¿Qué es para usted el liderazgo pedagógico?, los docentes lo definieron como un proceso de acompañamiento, guía y trabajo conjunto orientado a la mejora del aprendizaje. Un docente manifestó: “El liderazgo pedagógico implica ser una persona que guíe y trabaje conjuntamente con su equipo de trabajo para conseguir metas” (D03), mientras que otros lo describieron como la capacidad de influir

positivamente en el entorno educativo desde una perspectiva participativa (D04) o como la posibilidad de ser un referente motivador dentro del grupo docente (D06). Estas apreciaciones sugieren que los docentes conciben el liderazgo pedagógico más como una actitud colaborativa y ética que como una función jerárquica. En sus discursos aparece el reconocimiento de la influencia positiva y del compromiso compartido de manera que se percibe que este liderazgo aún se ejerce de manera intuitiva y no como una práctica institucional consolidada.

En cuanto a la categoría de importancia del liderazgo pedagógico, los docentes coincidieron en que resulta esencial para mejorar los aprendizajes y fomentar la innovación metodológica. Al responder a la pregunta ¿Cuál es la importancia del liderazgo pedagógico para usted?, los participantes afirmaron que el liderazgo contribuye a fortalecer la cohesión entre colegas. Además, consideraron que las características de un buen líder pedagógico deben basarse en ciertos valores como la empatía, la comunicación, la capacidad de escucha, el entusiasmo y la disposición a guiar sin imponer. Una de las docentes comentó: "El líder pedagógico debe saber comunicarse y motivar a su equipo; sin esas cualidades no se puede enseñar ni guiar" (D02). El análisis de estas respuestas permite concluir que la figura del líder se entiende como un agente de inspiración más que como un supervisor dejando entrever un enfoque humanista y colaborativo en la concepción docente del liderazgo.

Respecto a la categoría de preparación para ejercer roles de liderazgo, la mayoría de los docentes manifestó sentirse poco preparado y con un conocimiento limitado sobre las dimensiones teóricas que lo sustentan. Ante la pregunta: ¿Qué tan preparado se siente para asumir roles de liderazgo en su labor docente? Se pudo reconocer la carencia de formación específica. Pero no niegan que la experiencia y la práctica cotidiana en el quehacer educativo les ha permitido desarrollar habilidades de liderazgo en el aula (D03, D05, D06). Por lo tanto, estas respuestas ponen en evidencia una brecha entre el conocimiento conceptual y la aplicación práctica, pues el liderazgo que ejercen los docentes se construye, en su mayoría, desde la experiencia empírica, por ende, valoran mucha este formato de aprendizaje. Sin embargo, los participantes coincidieron en que una capacitación sistemática sobre liderazgo pedagógico les permitiría orientar de mejor manera sus acciones y fortalecer el trabajo colaborativo institucional.

Por otra parte, en lo que respecta a formación continua y cultura colaborativa, mediante la pregunta "¿De qué manera se fomenta el desarrollo profesional y la cultura de aprendizaje en su institución?", los docentes destacaron que la tal formación en la Unidad Educativa Gualaceo es limitada y depende en gran medida de las capacitaciones ofrecidas por el Ministerio de Educación. No obstante, las consideran poco efectivas por la falta de retroalimentación que no es eficiente en la plataforma predeterminada para esta actividad. Algunos señalaron que dichas instancias "no dejan aprendizaje real, son más por cumplir" (D05). Frente a esta situación, recurren a la autoformación, la búsqueda autónoma de materiales y la colaboración entre pares como estrategias para mantenerse actualizados. Asimismo, mencionaron que las reuniones de

coordinación les permiten compartir experiencias, pero es necesario los procesos de formación sostenidos y sistemáticos. Por tal, en esta dimensión se observa que el liderazgo pedagógico se asocia al deseo de mejorar bajo una estructura institucional que promueva el desarrollo profesional continuo.

- **Interpretación de la Dimensión profesional**

Los resultados de la dimensión profesional muestran que los docentes conciben el liderazgo pedagógico como una práctica colaborativa y orientada al acompañamiento, más que como una función jerárquica. No obstante, este liderazgo se ejerce principalmente desde la experiencia empírica, debido a la limitada formación teórica y sistemática en esta área. Desde la gestión educativa, estos hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer procesos de formación continua que permitan consolidar el liderazgo pedagógico como una práctica institucional.

- **Dimensión estratégica**

En torno a la dimensión estratégica se evidencia una tensión persistente entre los procesos administrativos y pedagógicos. A la pregunta: ¿Cómo se lleva a cabo en su institución la gestión y planificación del currículo?, la respuesta fue tajante, aludiendo que hay una fuerte orientación hacia la burocracia. Algunos señalaron que los directivos “se enfocan más en los documentos y evidencias que en el aprendizaje” (D01, D04, D05), mientras que otros reconocieron esfuerzos por equilibrar la gestión y la pedagogía (D03, D06). Uno de ellos sostuvo: “Se trabajan en igual proporción las dos partes: administrativa y aprendizaje” (D03) debido a que estudios resaltan la necesidad de mermar la sobrecarga laboral burocrática del docente. Es más, coinciden en que la carga administrativa continúa limitando el tiempo y el espacio destinados a la innovación didáctica. En cuanto a las planificaciones, estas se elaboran siguiendo los formatos y plazos establecidos por el sistema educativo que predetermina un estilo de abordaje de la educación en el ámbito nacional a fin de cumplir con el sistema, a expensas de no tener pertinencia pedagógica. En consecuencia, el liderazgo pedagógico se percibe más como una obligación de gestión que como un proceso de acompañamiento y mejora de la práctica docente. La reflexión pedagógica, que debería ser el núcleo del liderazgo, queda subordinada al cumplimiento de requerimientos externos.

- **Interpretación de la Dimensión estratégica**

Aquí se evidencia que la gestión institucional se encuentra marcada por una predominancia de procesos administrativos sobre los pedagógicos. Esto limita el ejercicio del liderazgo pedagógico orientado a la innovación y la reflexión docente. Desde la gestión educativa, estos hallazgos sugieren la necesidad de equilibrar las exigencias burocráticas con procesos de acompañamiento pedagógico que prioricen el aprendizaje a fin de que el liderazgo pedagógico se consolide como un eje de mejora de la práctica docente y no únicamente como una función administrativa.

- **Dimensión comunitaria**

Finalmente, esta dimensión permitió explorar las percepciones sobre la relación entre la escuela y su entorno social. En torno a la pregunta: ¿Cómo fomenta la institución la interacción entre la escuela y la comunidad local?, se pudo percibir que la vinculación con las familias y actores comunitarios se da de manera esporádica, principalmente en eventos extracurriculares. Uno de los participantes expresó: “La interacción se da entre padres, estudiantes y la comunidad en general, mediante actividades curriculares y extracurriculares” (D02). Aunque esta respuesta refleja una comprensión amplia de la relación escuela–comunidad, también pone en evidencia su superficialidad, pues los docentes reconocen que no existen estrategias sostenidas de participación. Así, las actividades conjuntas, como mingas, ferias y actos cívicos, se desarrollan con buena disposición con la observación de que falta una conexión directa entre los actores de la educación con los procesos de enseñanza-aprendizaje. La mayoría de los entrevistados coincidió en que la comunidad es vista más como colaboradora circunstancial, esto deja al descubierto que no se ha establecido el nexo para una formación integral. Esta situación revela la ausencia de una política institucional que promueva la participación continua de las familias en la vida escolar y fortalezca la corresponsabilidad educativa.

- **Interpretación de la Dimensión comunitaria**

La relación entre la institución educativa y la comunidad se desarrolla de manera ocasional y poco articulada con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde la gestión educativa, estos hallazgos reflejan la necesidad de fortalecer estrategias institucionales que promuevan una participación sostenida de las familias y actores comunitarios. En este marco, es imperativo que el liderazgo pedagógico trascienda lo circunstancial y se consolide como un eje de corresponsabilidad en la formación integral de los estudiantes.

En conjunto, los resultados muestran que el liderazgo pedagógico en la Unidad Educativa Gualaceo es ampliamente valorado por los docentes que marca la ruta para emprender acciones que consoliden este estilo de liderazgo en la mayoría de docentes. Cabe recalcar que los participantes lo entienden como una guía, una motivación y un acompañamiento, pero enfrentan limitaciones que dificultan su ejercicio pleno, entre ellas la falta de formación específica, la sobrecarga administrativa y la débil vinculación con la comunidad. Se advierte, entonces, que los docentes asumen simultáneamente la pedagogía y la gestión burocrática que ofusca la formación para ejercer un liderazgo transformador. En suma, el liderazgo pedagógico en la institución se concibe más como un ideal en construcción que permitiría la formación docente, el fomento de una gestión participativa y la promoción de una cultura de liderazgo compartido que conecte la práctica educativa con el desarrollo comunitario.

3.1.2. *Resultados de observación no participante*

La observación no participante se aplicó a los mismos seis docentes que formaron parte de las entrevistas, con el propósito de contrastar los discursos emitidos con las prácticas

pedagógicas reales. El análisis se estructuró a partir de las categorías definidas en las dimensiones profesional, estratégica y comunitaria, considerando tanto los comportamientos observables como los significados pedagógicos implícitos que reflejan dichas acciones en los ambientes de enseñanza-aprendizaje.

- **Dimensión profesional**

Correspondiente a la categoría “aprendizaje colaborativo y reflexión docente” y a la subcategoría “cultura de aprendizaje compartido”, se observó que la mayoría de los docentes fomentan dinámicas de colaboración en sus clases. Sin embargo, dicha colaboración se caracterizó más por el intercambio de tareas que por el desarrollo de procesos reflexivos sobre la enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, los espacios de cooperación se orientaron al cumplimiento de actividades quedando por abordar la revisión crítica de las propias prácticas pedagógicas. Esta tendencia se evidenció principalmente en los subniveles de Básica Superior y Bachillerato, donde se requiere mayor capacidad analítica para conectar los contenidos curriculares con la realidad del estudiantado.

En contraste, en los niveles de Inicial y Preparatoria, los docentes promovieron una interacción más espontánea y afectiva entre los niños, mediante el uso de materiales lúdicos, juegos y recursos visuales. Si bien estas actividades fortalecen el clima emocional del aula, en algunos casos se limitaron a la repetición de rutinas que, de cierta forma, no logra convertirse en una experiencia reflexiva sobre el aprendizaje. El control de grupo fue un elemento recurrente: en varias sesiones, la atención individual a ciertos estudiantes interrumpió el flujo de la clase que, a su vez, desfase el contenido de la planificación. Asimismo, la escasez de recursos tecnológicos redujo las oportunidades para diversificar estrategias pedagógicas por métodos tradicionales. Pese a estas limitaciones, se constató una participación activa de los estudiantes y una buena disposición de los docentes para sostener un ambiente positivo de aprendizaje.

Dentro de la misma dimensión profesional, la categoría “planificación didáctica y orientación curricular”, con la subcategoría “alineación con el currículo nacional”, reveló que los docentes estructuran sus clases siguiendo las directrices del Ministerio de Educación. Sin embargo, se observó que en varias ocasiones no se comunicaban los objetivos de aprendizaje a los estudiantes que dificultaba la eficacia de la mediación de clases, es más estas horas pedagógicas se tornaban en actividades descontextualizadas y carentes de propósito explícito. En un caso, el contenido abordado no guardó relación con los objetivos curriculares del área, es decir, se dio una desconexión entre la planificación y la ejecución pedagógica. En general, se evidenció una tendencia a cumplir con la planificación más por compromiso institucional que por convicción pedagógica. Esta categoría pone de relieve la necesidad de fortalecer la capacidad docente para integrar el currículo nacional con prácticas contextualizadas que favorezcan el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante.

- **Interpretación de la Dimensión profesional**

Los resultados evidencian que, aunque los docentes promueven prácticas de aprendizaje colaborativo, estas se orientan principalmente al cumplimiento de tareas y no al desarrollo sistemático de la reflexión pedagógica. Asimismo, la planificación didáctica se ajusta formalmente al currículo nacional, pero presenta debilidades en su articulación con los objetivos de aprendizaje y el contexto del estudiantado. Estos hallazgos señalan la necesidad de fortalecer la reflexión docente y la planificación contextualizada a fin de consolidar prácticas pedagógicas con mayor intencionalidad formativa y sentido crítico.

- **Dimensión estratégica.**

La categoría “gestión del currículo” y su subcategoría “planificación y ejecución pedagógica” mostraron resultados heterogéneos. En los niveles de Inicial y Preparatoria, las planificaciones observadas se adaptaron con flexibilidad al ritmo de aprendizaje de los niños en atención a los contratiempos propios de la edad y un acompañamiento afectivo constante. Estas prácticas evidenciaron una planificación estratégica que combina empatía y propósito educativo, con un manejo de grupo positivo y contención emocional adecuada. En Básica Elemental y Media, la planificación coincidió con los objetivos curriculares, pero se mantuvo una estructura jerárquica centrada en el docente, perceptible tanto en la disposición del mobiliario como en la dinámica de clase. El aprendizaje, en la mayoría de los casos, no logró consolidarse debido al tiempo limitado y la ausencia de momentos de retroalimentación, aspecto que evidencia la falta de previsión en la planificación temporal.

Por otra parte, en Básica Superior y Bachillerato, aunque se evidenciaron intentos de promover aprendizajes significativos, la autonomía del docente se vio restringida por la necesidad de cumplir con los cronogramas institucionales. En un aula de bachillerato, los estudiantes se mostraron desmotivados, situación que puede deberse al poco impacto de la planificación curricular o, en su defecto, las propuestas no lograron conectar con intereses, ni estimular la participación activa. Estas observaciones evidencian una subcategoría “dependencia administrativa de la planificación”, en la que el cumplimiento burocrático predomina sobre la organización o innovación pedagógica. No obstante, se identificaron casos aislados de buena práctica educativa: un docente de Bachillerato logró articular estrategias participativas en un ambiente de aprendizaje dinámico. Esto supone que el liderazgo pedagógico puede materializarse aun dentro de un marco institucional rígido.

- **Interpretación de la Dimensión estratégica**

La gestión del currículo presenta diferencias significativas según el subnivel educativo, con prácticas más flexibles y empáticas en Inicial y Preparatoria, y una mayor rigidez administrativa en Básica Superior y Bachillerato. En ese sentido, la planificación pedagógica se ve condicionada, en varios casos, por el cumplimiento de cronogramas institucionales, lo que limita la retroalimentación, la innovación y la motivación estudiantil. A partir de estos

señalamientos debe equilibrarse las exigencias administrativas con una planificación estratégica que otorgue mayor autonomía docente y priorice el aprendizaje significativo.

- **Dimensión comunitaria**

Finalmente, en la dimensión comunitaria (categoría “vinculación escuela–comunidad” y la subcategoría “participación de familias y actores locales”) las observaciones permitieron distinguir distintos niveles de relación según el subnivel educativo. En el subnivel de Inicial y Preparatoria se registró una participación activa de las familias de algunos padres de familia en lo que respecta a actividades recreativas y culturales. La planificación minuciosa del docente contempló la colaboración de padres de familia en eventos y dinámicas lúdicas que es propio de este subnivel en donde se refuerza la cercanía entre hogar y escuela en los primeros años.

En cuanto a Básica Elemental y Media, la vinculación comunitaria se manifestó a través de salidas pedagógicas y reuniones con representantes legales por parte de los tutores de cursos para la gestión del curso a través de los representantes o directiva de curso; al tiempo que estas actividades reforzaban el acompañamiento académico. Cabe hacer notar que la frecuencia de estas actividades no fue suficiente para consolidar un vínculo sostenido por la premura que se presta a estas actividades de interacción. Por último, en los otros niveles (Básica Superior y Bachillerato) la relación con la comunidad fue más limitada y se concentró en proyectos académicos y conmemoraciones institucionales. A pesar de ello, algunos docentes destacaron por incorporar en sus planificaciones proyectos con enfoque social que fomentaban la conciencia ciudadana y la participación de los padres. Estas experiencias se alinean con las orientaciones ministeriales que promueven el diseño de proyectos interdisciplinarios con enfoque hacia la innovación y trabajo colaborativo con la comunidad.

- **Interpretación de la Dimensión comunitaria**

Aquí se refleja la vinculación escuela–comunidad que varía según el subnivel educativo, siendo más activa en Inicial y Preparatoria y progresivamente más limitada en los niveles superiores. Si bien existen iniciativas de participación familiar y proyectos con enfoque social, estas no logran consolidarse como prácticas sostenidas. Desde la gestión educativa, los hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer estrategias institucionales que promuevan una participación comunitaria continua y articulada al proceso pedagógico, de modo que el liderazgo pedagógico incorpore la corresponsabilidad de las familias en la formación integral del estudiantado.

- **Reflexión en torno a los resultados**

En suma, los resultados de la observación no participante confirman que el liderazgo pedagógico se refleja en prácticas heterogéneas, condicionadas por la estructura institucional y la autonomía del docente. En la dimensión profesional, se observa disposición al trabajo colaborativo que debe ser reforzado para establecer participaciones que promuevan

aprendizajes significativos y no una mera participación superficial. Asimismo, en la dimensión estratégica, la planificación se cumple formalmente en estricta concordancia con lo prediseñado por el Ministerio de Educación que, en parte, responde más a las exigencias administrativas que a la intencionalidad pedagógica. Por otra parte, en la dimensión comunitaria, la vinculación con las familias y la comunidad es valorada por el apoyo que prestan en ciertas actividades pedagógicas. En síntesis, las evidencias observacionales coinciden con los hallazgos de las entrevistas: el liderazgo pedagógico en la Unidad Educativa Gualaceo constituye una práctica en desarrollo, una vez más, donde el compromiso docente convive con la burocracia institucional y se percibe la intención de contribuir para una educación más participativa y contextualizada.

Del análisis conjunto de la observación de clases y las entrevistas aplicadas, se concluye que en la Unidad Educativa Gualaceo el liderazgo pedagógico se configura como una práctica en construcción, caracterizada por avances puntuales, pero también por vacíos estructurales que dificultan su consolidación. Las tres dimensiones analizadas —profesional, estratégica y comunitaria— evidencian fortalezas dispersas que, si se articulan mediante la formación continua, la planificación compartida y la vinculación comunitaria, podrían dar sustento al fortalecimiento del liderazgo institucional:

- En la dimensión profesional, vinculada a la categoría “formación y desarrollo docente” y la subcategoría “formación continua y colaboración entre pares”, tanto las entrevistas como las observaciones reflejan una disposición genuina del profesorado hacia la actualización pedagógica. Los docentes expresan apertura ante nuevas estrategias didácticas y reconocen la necesidad de mejorar su práctica a través del aprendizaje colaborativo. Sin embargo, los resultados demuestran que esta cultura de trabajo conjunto aún no está institucionalizada: las acciones de mejora surgen como iniciativas individuales más que como procesos colectivos sostenidos.
- En la práctica observada, la cooperación se manifiesta en el intercambio de materiales o el cumplimiento de tareas conjuntas que en su conjunto deben convertirse en espacios sistemáticos de diálogo crítico sobre la enseñanza. La triangulación revela que el liderazgo pedagógico se ejerce de manera intuitiva, sustentada en la experiencia y que puede impulsarse mediante la formación continua y bajo mecanismos de acompañamiento permanentes, esto ante la necesidad de consolidar una cultura de colaboración y reflexión pedagógica.
- En la dimensión estratégica, correspondiente a la categoría “gestión y planificación curricular” y a las subcategorías “planificación estratégica” y “autonomía pedagógica”, se identifican coincidencias entre el discurso docente y la práctica institucional. Los participantes señalaron en las entrevistas que la gestión educativa tiende a priorizar los aspectos administrativos sobre los pedagógicos, percepción que fue confirmada en las observaciones. Asimismo, la planificación, está limitándose a procedimientos formales que carecen de flexibilidad para adaptarse a las particularidades de cada grupo o contexto. Por otro lado, la participación de las familias y actores locales en estos

procesos no se rige por lineamientos claros ni por objetivos comunes como debería ser el ideal, ni políticas consolidadas en la cultura organizacional. Por ello, se concluye que es necesario promover un liderazgo pedagógico distribuido, capaz de articular la planificación curricular con el trabajo interdisciplinario y la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa.

- En la dimensión comunitaria, asociada a la categoría “relación escuela–comunidad” y la subcategoría “participación y colaboración interinstitucional”, los hallazgos de ambos instrumentos coinciden en señalar que la interacción entre la escuela y su entorno es valorada. Las entrevistas reflejaron el interés de algunos docentes por formular proyectos de vinculación con enfoque social peses a que estas no están estrictamente señaladas en las orientaciones pedagógicas emitidas por el Ministerio de Educación. Por otra parte, la observación confirmó que la participación comunitaria se concentra en actividades aisladas —fiestas cívicas, ferias, mingas o eventos escolares— sin continuidad ni evaluación de impacto. Esto revela una participación fragmentada que no logra convertirse en un eje articulador de la práctica educativa a pesar de que la educación comunitaria debe ser tomada como dimensión central de la formación del estudiantado.

En resumen, la triangulación de entrevistas y observaciones permite concluir que el liderazgo pedagógico en la Unidad Educativa Gualaceo posee un gran potencial transformador, pero requiere ser sistematizado y fortalecido desde tres ejes integradores: la formación continua docente, la planificación estratégica participativa y la vinculación comunitaria sostenible. Estos ejes, concebidos de manera articulada, permitirán fortalecer la práctica docente, promover una gestión educativa coherente con los fines institucionales y consolidar una cultura de liderazgo compartido orientada a la equidad y la innovación.

3.3. Propuesta de intervención

El análisis de la práctica pedagógica, sustentado en la observación de clases y en las entrevistas realizadas, permitió identificar fortalezas y limitaciones en el ejercicio docente que impactan directamente en el liderazgo pedagógico institucional. Entre los aspectos positivos se destacan la apertura de los docentes hacia la formación continua y la disposición para incorporar nuevas estrategias pedagógicas, así como los esfuerzos por mantener la coherencia con los objetivos curriculares. Sin embargo, persisten debilidades vinculadas a la falta de consolidación de una cultura colaborativa de trabajo en torno a conseguir logros planteados por el Ministerio de Educación a través de la institución educativa.

Asimismo, se evidenció una limitada interacción con la comunidad educativa y con el entorno social. Los proyectos comunitarios suelen estar motivados por iniciativas personales de los docentes y con base en lineamientos para la creación de proyectos interdisciplinarios, pero esta debe impulsarse mediante planificación estratégica, lineamientos claros y mecanismos de

evaluación y monitoreo continuo. Además, en cuanto a la dimensión estratégica algunos docentes muestran autonomía en la gestión de sus grupos y en la planificación curricular pero podrían impulsarse con innovación para no recaer en la repetición de estrategias que no motivan a los estudiantes. Estos hallazgos ponen en evidencia la necesidad de diseñar una propuesta de intervención orientada a fortalecer el liderazgo pedagógico en tres ejes fundamentales: la formación profesional continua y colaborativa, la planificación estratégica coherente con los objetivos institucionales y la vinculación comunitaria entendida como un eje transversal de la educación.

Sin duda, la formación profesional continua constituye el núcleo del liderazgo pedagógico efectivo, pues permite transformar la práctica docente desde la reflexión compartida y el aprendizaje colectivo. Vela et al. (2020) plantean que la formación del profesorado debe ser permanente, situada y dialógica, centrada en la construcción de saber pedagógico a partir de la práctica. En segundo lugar, la planificación estratégica es una manifestación del liderazgo compartido, en la medida en que promueve la participación de todos los actores en la definición de la visión y los objetivos de la institución (Akomodi, 2025). Por último, la vinculación comunitaria como eje transversal de la educación representa una dimensión imprescindible del liderazgo pedagógico transformador. Harris y Jones (2019) indican que los líderes pedagógicos deben promover relaciones de confianza y cooperación con el entorno, en estrecha relación con los saberes locales en el currículo y fortaleciendo el sentido de pertenencia.

3.3.1. *Objetivo general*

Fortalecer el liderazgo pedagógico institucional a través de la formación continua docente, la planificación estratégica y la vinculación comunitaria como ejes integradores del proceso educativo.

3.3.2. *Objetivos específicos*

- Consolidar una cultura de colaboración y reflexión pedagógica que fomente la mejora continua de la práctica docente.
- Diseñar e implementar un plan estratégico de vinculación escuela–comunidad con lineamientos claros, objetivos comunes y evaluación de impacto.
- Promover un liderazgo pedagógico distribuido que articule la planificación curricular, el trabajo interdisciplinario y la participación activa de docentes, familias y comunidad.

3.3.3. *Plan de intervención*

● *Taller 1: Cultura de colaboración y reflexión*

El fortalecimiento del liderazgo pedagógico institucional exige una base sólida de trabajo colaborativo entre los docentes, entendiendo que la mejora educativa se logra a través de la construcción conjunta de conocimiento profesional. En el diagnóstico realizado en la Unidad Educativa Gualaceo se identificó que las acciones de desarrollo profesional se realizan de forma

aislada y sin mecanismos de sistematización o acompañamiento entre pares. En respuesta a esta necesidad, se plantea el Taller 1: “Cultura de colaboración y reflexión”, orientado a consolidar comunidades docentes que comparten experiencias, analicen su práctica y establezcan compromisos colectivos de mejora.

La calidad educativa depende directamente de la calidad del profesorado y de su capacidad para aprender juntos; así el trabajo colaborativo docente favorece la corresponsabilidad en los procesos de enseñanza, al tiempo que impulsa una cultura escolar reflexiva. Desde esta perspectiva, la colaboración implica diálogo profesional crítico que permita la retroalimentación constante y construcción conjunta de saber pedagógico (Heredia et al., 2024). Por tanto, este taller busca propiciar un espacio de encuentro profesional donde los docentes reflexionen sobre sus prácticas y desarrollen estrategias compartidas para la mejora continua.

Tabla 3

Cultura de colaboración y reflexión

Taller 1: Cultura de colaboración y reflexión	
Duración	2 horas
Dirigido a	Jefes de área y docentes coordinadores académicos de cada subnivel de educación.
Facilitador	Maestrante
Objetivo	Consolidar la cultura de colaboración y reflexión pedagógica mediante la conformación de grupos de trabajo que promuevan la mejora continua de la práctica docente.
Justificación	El diagnóstico institucional evidenció que los docentes muestran disposición hacia la formación continua, pero los esfuerzos son individuales y poco sistematizados. Con este taller se busca generar una dinámica de trabajo colaborativo que permita compartir buenas prácticas, reflexionar críticamente sobre la enseñanza y establecer compromisos colectivos orientados a la mejora educativa.
Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beneficios del trabajo colaborativo docente. 2. Estrategias de observación y retroalimentación entre pares. 3. Elaboración de acuerdos y compromisos colectivos.
Metodología y actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de inicio (15 min): “El espejo docente” → Cada participante escribe una fortaleza y una dificultad de su práctica, se intercambian y comentan. - Exposición breve (20 min): Presentación del concepto de trabajo colaborativo y ejemplos. - Trabajo grupal (40 min): En grupos por áreas, identificar desafíos comunes y posibles soluciones colaborativas. - Plenaria (30 min): Socialización y construcción de un acta de compromisos colectivos. - Cierre (15 min): Reflexión final: “<i>¿Qué voy a aportar yo a esta comunidad de aprendizaje?</i>”
Recursos necesarios	Proyector digital, cartulinas, marcadores, tarjetas.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de participación. - Acta de compromisos colectivos firmada. - Encuesta breve de retroalimentación (digital o impresa).

- **Taller 2: Diseño participativo de proyectos comunitarios**

El fortalecimiento del liderazgo pedagógico no puede limitarse al espacio áulico; requiere una apertura hacia la comunidad como escenario de aprendizaje compartido. En el diagnóstico institucional se identificó una participación limitada de las familias y actores sociales en los procesos educativos, así como la ausencia de proyectos articulados que generen impacto en el entorno. Por tanto, este taller busca consolidar un modelo de vinculación escuela–comunidad, esta concepción en la que todos los actores —docentes, estudiantes, familias y comunidad— mejoran su propio entorno (Müller y Mildenberger, 2021).

Izquierdo y García (2022) plantean que la participación democrática en los espacios escolares permite transformar la escuela en un núcleo social que promueve valores de cooperación e inclusión. Bajo esta visión, la vinculación comunitaria deja de ser un complemento para convertirse en una dimensión estructural del liderazgo pedagógico, al fomentar el sentido de pertenencia y el compromiso ciudadano entre los miembros de la institución. Asimismo, la propuesta se apoya en la metodología del aprendizaje-servicio, la cual vincula la adquisición de conocimientos académicos con la acción social concreta coadyuvando en la formación integral del estudiantado al combinar el aprendizaje significativo con la práctica solidaria.

Tabla 4

Diseño participativo de proyectos comunitarios

Taller 2: Diseño participativo de proyectos comunitarios	
Duración	2 horas y 30 minutos
Dirigido a	Docentes de Básica Superior y Bachillerato; y Comisión de padres de familia.
Facilitador	Maestrante
Objetivo	Diseñar proyectos escolares con impacto social mediante la participación activa de docentes, estudiantes, familias y comunidad, consolidando un plan estratégico de vinculación.
Justificación	Este taller permitirá identificar necesidades locales y transformar esas demandas en proyectos educativos de impacto social, fortaleciendo la relación escuela–comunidad.
Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnóstico participativo de la comunidad. 2. Identificación y priorización de necesidades locales. 3. Diseño de proyectos comunitarios escolares. 4. Estrategias de evaluación del impacto social.
Metodología y actividades	<p>y</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de inicio (20 min): “Mapa de mi comunidad” → en grupos, los docentes dibujan un mapa del barrio e identifican problemas/fortalezas. - Exposición breve (20 min): Presentación de modelos de proyectos comunitarios exitosos - Trabajo grupal (60 min): Mesas de co-creación con docentes, padres y estudiantes para diseñar propuestas de proyectos. - Plenaria (30 min): Socialización de proyectos y priorización por votación. - Cierre (20 min): Redacción de compromisos colectivos y responsables.
Recursos necesarios	Proyector, fichas para diagnóstico comunitario, guías para diseño de proyectos.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Documento del plan de vinculación elaborado. - Número de actores comunitarios involucrados. - Registro de proyectos priorizados y compromisos firmados.

- **Taller 3: Liderazgo pedagógico distribuido**

El liderazgo pedagógico, concebido como una práctica colectiva y transformadora, demanda la participación activa de todos los actores educativos en la gestión de los procesos institucionales. Sin embargo, el diagnóstico realizado evidenció que las funciones de liderazgo se concentran en un número reducido de personas, principalmente en el equipo directivo; esto limita la corresponsabilidad y la toma de decisiones conjuntas. Frente a esta realidad, se plantea el siguiente taller cuyo propósito es promover la participación de los docentes para la consolidación de una cultura institucional más democrática y coherente (Apotheloz y García, 2024).

Desde el plano teórico, el liderazgo distribuido constituye un enfoque contemporáneo que reconoce que el liderazgo no reside en una figura única, sino que se ejerce de manera compartida entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Apotheloz y García (2024) destacan que este modelo fomenta la participación colectiva en la gestión escolar a la vez que fortalece el sentido de pertenencia, el compromiso y la responsabilidad compartida. Esta concepción responde a la necesidad de transitar de estructuras jerárquicas tradicionales hacia organizaciones más horizontales, donde cada docente se reconozca como un agente de cambio.

Complementariamente, Palacios y López (2021) sostienen que el liderazgo pedagógico debe centrarse en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje mediante la formación del pensamiento crítico. Desde esta perspectiva, el liderazgo distribuido actúa como catalizador de la transformación institucional, pues al delegar responsabilidades y fomentar la colaboración entre pares, se genera una red de aprendizaje profesional que potencia las capacidades colectivas. Por último, las instituciones educativas con liderazgo distribuido logran sostener procesos de mejora continua, dado que la autoridad se comparte, la comunicación fluye y el compromiso se multiplica (Harris y Jones, 2019).

Tabla 5

Liderazgo pedagógico distribuido

Taller 3. Liderazgo pedagógico distribuido	
Duración	2 horas
Dirigido a	Jefes de área, coordinadores académicos de subnível y docentes con potencial de liderazgo.
Facilitador	Maestrante
Objetivo	Promover un liderazgo pedagógico distribuido que fomente la participación activa de docentes en la toma de decisiones, la planificación curricular y la gestión de proyectos institucionales.
Justificación	El diagnóstico reveló que el liderazgo se concentra en pocos actores, por tanto, este taller busca generar conciencia sobre la importancia de distribuir responsabilidades y potenciar las capacidades de todos los miembros de la comunidad educativa para lograr mayor coherencia institucional.
Contenidos	1. Concepto de liderazgo pedagógico distribuido.

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Beneficios de la participación colectiva en la gestión educativa. 3. Estrategias para delegar responsabilidades y fortalecer equipos. 4. Creación de comités pedagógicos y mapa de liderazgo institucional.
Metodología y actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de inicio (15 min): “El líder invisible” identificar roles de liderazgo no formales dentro del equipo docente. - Exposición breve (20 min): Conceptos clave de liderazgo distribuido y ejemplos prácticos. - Trabajo grupal (40 min): Simulación de creación de comités pedagógicos para resolver un problema común (ej. bajo nivel lector, baja asistencia, desmotivación). - Plenaria (30 min): Construcción de un “Mapa de Liderazgo Institucional” donde cada docente ubique cómo y en qué puede liderar. - Cierre (15 min): Firma simbólica de compromiso de participación en los comités pedagógicos.
Recursos necesarios	Proyector, pizarra, cartulinas, marcadores, fichas para roles de liderazgo.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Número de comités pedagógicos conformados. - Evidencia de acuerdos firmados. - Actas de reuniones con participación activa de docentes. - Registro del mapa de liderazgo institucional.

- **Taller 4: Cierre, de la reflexión a la acción compartida**

El proceso formativo orientado al fortalecimiento del liderazgo pedagógico institucional requiere también la vivencia colectiva de los aprendizajes en contextos reales de interacción. Luego de los talleres previos, se ha visto necesario un espacio de síntesis que permita integrar las experiencias, consolidar compromisos y fortalecer la cohesión docente. En este marco, se propone este Taller para que los participantes tengan una experiencia vivencial que traduzca los aprendizajes en acciones simbólicas y colectivas (Ortega et al., 2021).

El fundamento teórico de este taller se sustenta en el aprendizaje experiencial, entendido como el proceso mediante el cual el conocimiento se construye a partir de la reflexión sobre la acción. La profesionalización docente se consolida cuando los educadores comparten experiencias significativas, este tipo de aprendizaje, centrado en la experiencia compartida, fortalece la cohesión del grupo docente y consolida las comunidades profesionales de aprendizaje mediante el diálogo y la colaboración como herramientas de mejora continua (Ortega et al., 2021).

Desde una perspectiva pedagógica, el aprendizaje experiencial permite pasar de la teoría a la práctica significativa pero con conciencia sobre el valor de la cooperación y la corresponsabilidad en la gestión educativa. En este sentido, el taller de cierre busca provocar una experiencia emocional y simbólica que renueve el compromiso profesional y sentido de pertenencia institucional. Por tanto, se propuso el montaje de un escenario participativo donde los docentes reflexionan sobre lo aprendido y construyen de manera colaborativa un Manifiesto Institucional de Compromiso Educativo (Segovia et al., 2024).

Tabla 6

Jornada de compromiso institucional

Duración	1 hora
Dirigido a	Jefes de área, coordinadores académicos de subnivel y docentes con potencial de liderazgo.
Facilitador	Maestrante
Objetivo	Integrar los aprendizajes adquiridos en los talleres anteriores mediante una experiencia vivencial.
Justificación	Los procesos formativos necesitan un espacio de cierre que consolide los aprendizajes y genere compromiso institucional, sobre todo, tener la experiencia de pasar de la teoría a la acción simbólica y fortalecer la cohesión del equipo docente.
Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Integración de aprendizajes de los tres talleres anteriores. 2. Dinámicas de cohesión y confianza grupal. 3. Elaboración de un “Manifiesto Institucional de Compromiso Educativo”.
Metodología y actividades	<ul style="list-style-type: none"> – Dinámica de inicio (10 min): “Palabra en la voz”. Cada docente comparte en voz alta una sola palabra que sintetice lo más significativo aprendido en los talleres. El facilitador registra las palabras en la pizarra, formando una nube de ideas colectiva. – Experiencia vivencial (60 min): “Reto colaborativo”. Se plantea una situación-problema institucional (ejemplo: baja motivación lectora en estudiantes) y los grupos deben resolverla aplicando colaboración, proyectos comunitarios y liderazgo distribuido. – Plenaria (40 min): Puesta en común de las soluciones y reflexión sobre cómo aplicar lo aprendido en la vida institucional. – Actividad simbólica de cierre (30 min): Redacción y firma colectiva de un Manifiesto Institucional de Compromiso en mural o lienzo, acompañada de una dinámica de palabras finales (“Me comprometo a...”). – Cierre reflexivo (20 min): Círculo de diálogo en el que cada docente comparte qué se lleva del proceso y cómo piensa aplicarlo en su práctica pedagógica.
Recursos necesarios	Pizarra, marcadores, tarjetas, cartulina, cinta, proyector digital, hojas, esferos.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> – Número de docentes participantes en la experiencia vivencial. – Registro de las propuestas elaboradas en el Reto colaborativo. – Manifiesto Institucional de Compromiso firmado colectivamente. – Encuestas breves de satisfacción y retroalimentación. – <i>Focus group</i> con reflexiones finales.

3.4. Valoración de resultados

A continuación, se presenta la valoración de resultados por cada taller, considerando los avances logrados, las reflexiones generadas y las mejoras necesarias para la planificación futura.

- **Taller 1: Cultura de colaboración y reflexión**

En este espacio de aprendizaje se promovió el diálogo horizontal entre jefes de área y coordinadores académicos. La dinámica del taller generó apertura, confianza y reconocimiento mutuo de fortalezas y dificultades que sin duda promovió finalmente un clima profesional propicio para la reflexión colectiva. Los grupos de trabajo identificaron desafíos pedagógicos comunes, propusieron soluciones y elaboraron un acta de compromisos colectivos. Este ejercicio evidenció que existe disposición docente hacia el trabajo colaborativo y que a esta dinámica de trabajo deben sumarse los docentes que conforman los distintos niveles de educación.

Ahora bien, la mejora pedagógica requiere procesos continuos de diálogo y retroalimentación entre pares. Los docentes identificaron que la falta de espacios formales para compartir prácticas ha limitado la construcción conjunta del conocimiento profesional. Por lo que, el taller evidenció la necesidad de institucionalizar las comunidades de aprendizaje y de superar el enfoque individualista que predominaba en la labor docente. También importante, señalar que se vuelve imperativo, establecer cronogramas permanentes de reuniones colaborativas, asimismo, incorporar protocolos de observación entre pares con criterios acordados o prestablecidos. Además, se ha podido notar que es necesario reducir tiempos destinados a tareas administrativas para habilitar espacios de reflexión pedagógica.

- **Taller 2: Diseño participativo de proyectos comunitarios**

El Taller 2 fortaleció la relación escuela–comunidad mediante la elaboración participativa de proyectos con impacto social. Las actividades propuestas permitieron visibilizar problemáticas locales y oportunidades, dando cuenta de que la fase diagnóstica, para todo proyecto, es la base de decisiones justificadas y coherentes con las necesidades educativas. En este marco, las mesas de co-creación instaron la colaboración entre los actores de la educación, siendo un ejercicio que se seguramente proyectó una visión de liderazgo pedagógico orientado al servicio comunitario, vinculando el currículo con las realidades del entorno.

Por último, se evidenció que la participación comunitaria amplía el sentido del quehacer docente, a su vez, promueve una perspectiva más democrática de la escuela. Con ello se procura que los docentes comprendan que el aprendizaje permite unir saber académico y acción social, fortaleciendo la pertinencia del currículo. También se reconoció que la vinculación con actores comunitarios genera corresponsabilidad y favorece la cohesión institucional, para ello, es necesario ajustar un cronograma anual de proyectos interdisciplinarios con impacto social en donde obligatoriamente se integre a familias y actores comunitarios desde el inicio de los procesos.

- **Taller 3: Liderazgo pedagógico distribuido**

En este espacio se permitió avanzar en la descentralización operativa del liderazgo institucional. Las dinámicas para identificar roles de liderazgo invisibles y la simulación de creación de comités pedagógicos promovieron la participación activa de docentes con distintos niveles de experiencia. El taller se configuró para que los participantes reconozcan sus capacidades individuales. Por otra parte, visualizar la distribución de responsabilidades y proyectar una estructura más horizontal en la gestión escolar.

Por tanto, los participantes reconocieron que el liderazgo distribuido favorece la corresponsabilidad y genera un mayor compromiso colectivo con los procesos institucionales. Es decir, asumir roles de liderazgo contribuye al desarrollo profesional para coadyuvar el cambio hacia una educación integral. Asimismo, se identificó que la concentración del liderazgo en pocas

personas había limitado la innovación de los demás docentes, dejándoles apartados de roles protagónicos en proyectos escolares e, incluso, de la misma aula. Esta iniciativa, requiere de la formalización de los comités pedagógicos creados durante la simulación, de la misma forma, este proceso debe estar acompañado de asistencia técnica a los docentes, sobre todo, en lo relacionado a planificación estratégica.

- **Taller 4: Cierre - de la reflexión a la acción compartida**

La jornada vivencial de cierre permitió integrar los aprendizajes acumulados en los talleres previos mediante una experiencia significativa. Las dinámicas prestablecidas permitieron un buen clima vivencial que permitieron la colaboración docente durante la corta jornada diseñada. Este clima instaurado permitió dejar asentado compromisos colectivos a través de un acto simbólico que fortaleció la identidad institucional y renovó el compromiso profesional.

Si bien, parece superficial, un gran logro fue conllevar estos talleres que combinan la teoría, la experiencia y el diálogo, en donde se pudo evidenciar que los docentes ya se planteaban proyectar acciones futuras, del mismo modo, valoraron el espacio vivencial como una oportunidad para articular aprendizajes y, dicho sea de paso, recrearse y tener momentos de esparcimiento, combinado con aprendizaje. Por ello, se sugiere que las mejoras en la planificación deben centrarse en garantizar el desarrollo de estos espacios al cierre de cada ciclo formativo. También, será importante utilizar las reflexiones surgidas en el círculo de cierre como insumos para ajustar la planificación estratégica.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos resaltan, en primer lugar, que el liderazgo pedagógico en la institución educativa es comprendido por los docentes principalmente como un proceso de acompañamiento, guía y motivación, lo que coincide con la concepción propuesta por Akomodi (2025), quien destaca que el liderazgo pedagógico tiene impacto directo en la mejora de los aprendizajes cuando se orienta al trabajo conjunto y la construcción de metas compartidas. Sin embargo, los hallazgos muestran que este reconocimiento conceptual aún no se traduce plenamente en prácticas institucionales consolidadas. Este desajuste entre el ideal y la práctica confirma lo advertido por Contreras (2016), al señalar que el liderazgo pedagógico solo alcanza su efectividad cuando se configura como una cultura de aprendizaje colectivo y no como un conjunto de acciones aisladas. En el caso estudiado, las acciones de liderazgo se encuentran fragmentadas y dependen de la voluntad individual de los docentes más que de una política institucional sostenida.

En la dimensión profesional, los participantes expresaron disposición hacia la formación continua, aunque esta se desarrolla de una manera no sistemática, que evidencia la conformación de estructuras organizativas que garanticen espacios regulares de intercambio. Harris y Jones (2019), constituyen el eje del liderazgo pedagógico contemporáneo al sostener

que la colaboración docente debe trascender la retórica y materializarse en prácticas institucionalizadas como la observación entre pares o la retroalimentación mutua. Los hallazgos de esta investigación muestran que los docentes valoran la actualización profesional pero acusan el tiempo como factor para no proseguir en formación permanente.

Por otra parte, la dimensión estratégica evidencia que la planificación curricular se mantiene anclada en una lógica de control y rendición de cuentas, más que en una visión pedagógica centrada en el aprendizaje. Esta tendencia reproduce lo que Bush y Glover (2014) describen como una “burocratización de la gestión educativa”, donde la administración ocupa el lugar de la pedagogía y desvía la atención de los procesos esenciales de enseñanza-aprendizaje. Así, los docentes planifican para cumplir con la norma, pero no necesariamente para transformar sus prácticas, lo cual concuerda con lo expuesto por Carrillo et al. (2025) al señalar que el liderazgo pedagógico en América Latina suele verse limitado por la estructura jerárquica. Por tanto, la figura del líder pedagógico se diluye en la rutina institucional por la supervisión permanente de documentos y al seguimiento del cumplimiento curricular; más que a su ejecución misma.

Los docentes reconocen la importancia del trabajo conjunto con los distintos actores de la educación, pero debe trasladarse más allá de actividades cívicas o eventos extracurriculares sin continuidad. Este hallazgo contrasta con el enfoque propuesto por Izquierdo y García (2022), quienes conciben la escuela como una comunidad de aprendizaje democrática y participativa, donde la colaboración con la comunidad constituye una condición para la transformación educativa, mas no de relleno. De manera similar, Ortega et al. (2021) plantean que las experiencias de aprendizaje-servicio fortalecen la vinculación social y permiten conectar el conocimiento académico con la realidad del entorno. En la institución estudiada, la ausencia de proyectos de este tipo reduce la dimensión comunitaria a un rol simbólico, sin incidencia directa en los aprendizajes o en la cultura escolar.

La visión sistémica del liderazgo pedagógico propuesta por Diamond y Spillane (2016) expone que este se distribuye entre múltiples actores, así para cuando una dimensión se debilita, las demás pierden coherencia, y el proceso de mejora institucional se interrumpe. En la Unidad Educativa Gualaceo, la ausencia de mecanismos de coordinación entre las dimensiones genera discontinuidad: mientras algunos docentes manifiestan liderazgo individual en el aula, la falta de acompañamiento institucional y de políticas claras impide que esas experiencias se multipliquen o se institucionalicen. Esto sugiere, como advierte Tian y Huber (2019), que la sostenibilidad de los cambios educativos depende de la capacidad organizacional para generar ciclos permanentes de mejora.

Los resultados también respaldan el planteamiento de Apotheloz y García (2024), para quienes el liderazgo distribuido fomenta el sentido de pertenencia y la corresponsabilidad

docente en la toma de decisiones. En el presente caso, las decisiones sobre el currículo y las estrategias de enseñanza se concentran en pocos actores, principalmente en el equipo directivo, lo que limita la participación de los demás docentes y debilita la apropiación colectiva de los objetivos institucionales. Este fenómeno refleja un modelo de liderazgo jerárquico que, según Palacios y López (2021), tiende a reproducir la dependencia y reduce el potencial transformador del profesorado. Por ello, transitar hacia un liderazgo distribuido implica promover espacios de deliberación y confianza que permitan a los docentes asumir roles de liderazgo pedagógico desde sus áreas y niveles de enseñanza.

A partir de estos hallazgos, puede afirmarse que el liderazgo pedagógico requiere articulación práctica para construir espacios que generen el cambio para pasar de un modelo de gestión centrado en el cumplimiento hacia un modelo de liderazgo pedagógico e impactar en la formación integral de los estudiantes. Ahtiainen et al. (2024) destacan que los sistemas educativos con mayores niveles de equidad y calidad son aquellos que promueven el liderazgo compartido y el aprendizaje organizacional continuo. En este contexto, los planes de mejora son imprescindibles para provocar el cambio.

En cuanto a los talleres, se plantearon estrategias para transformar las prácticas escolares mediante el aprendizaje colaborativo. En este aspecto de mejora, Harris y Jones (2019) y Tian y Huber (2019) advierten que la consolidación del liderazgo pedagógico requiere fases sucesivas de diagnóstico, acción, evaluación y ajuste. Es así que los talleres o formulación de estrategias de mejora deben partir del diagnóstico inicial y ofrecer la ruta sostenible para fortalecer la cultura institucional. En suma, tal como plantean Maquera et al. (2023), el liderazgo pedagógico adquiere verdadero sentido cuando promueve la autonomía docente en un marco de comunidades de aprendizaje abiertas a su entorno.

5. CONCLUSIONES

El estudio permitió comprender que el liderazgo pedagógico en la Unidad Educativa Gualaceo constituye un componente esencial para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues los docentes reconocen su importancia como un factor que impulsa su quehacer educativo. Los resultados evidencian que la dimensión profesional del liderazgo requiere consolidarse como una práctica cotidiana y no como un ideal deseable. Para ello, es indispensable fortalecer la cultura profesional de la institución mediante la conformación de verdaderas comunidades de aprendizaje que promuevan la reflexión crítica, el intercambio de experiencias y la corresponsabilidad docente. La investigación confirma que la formación continua debe planificarse estratégicamente y acompañarse de mecanismos de seguimiento que permitan sostenerla en el tiempo. En este sentido, el liderazgo pedagógico se proyecta como un eje articulador del desarrollo profesional y como base para avanzar hacia una mejora continua.

Así también, se evidencia la necesidad de fortalecer de manera sustantiva la dimensión comunitaria del liderazgo pedagógico. La vinculación entre la escuela, las familias y el entorno social no puede mantenerse en el plano simbólico, ya que debe transformarse en un proceso participativo que verdaderamente impacte en la formación estudiantil. La investigación confirma que una vinculación estratégica permite contrarrestar el aislamiento institucional, promover la corresponsabilidad educativa y contribuir a la formación de ciudadanía crítica. Esto se puede llevar a cabo planteando y monitoreando continuamente proyectos estudiantiles con enfoque comunitario y procurando la planificación estratégica para que se puedan sumar aportes de padres de familia y hasta la colaboración interinstitucional. Con ello, se trabaja para responder a las necesidades reales del contexto educativo.

La investigación permitió confirmar que el liderazgo pedagógico debe asumirse como un ejercicio distribuido, en el cual la toma de decisiones y la gestión pedagógica se comparten entre todos los actores educativos. Los hallazgos muestran que las tareas administrativas han limitado el ejercicio del liderazgo docente, por lo que se vuelve necesario reducir cargas burocráticas y potenciar el análisis crítico que oriente las decisiones institucionales. Asimismo, la evidencia empírica revela que el liderazgo distribuido fortalece la cohesión institucional, promueve la participación activa del profesorado y fomenta una cultura de aprendizaje compartido. En este marco, los talleres aplicados demostraron ser estrategias pertinentes para visibilizar capacidades de los docentes y avanzar hacia un modelo de liderazgo más horizontal que como hemos señalado permite la autorreflexión y es el pie de entrada hacia la innovación educativa y a la garantía de una educación de calidad.

En síntesis, la investigación confirma que el liderazgo pedagógico en la Unidad Educativa Gualaceo puede configurarse como una oportunidad para empoderar a los docentes hacia brindar un mejor servicio educativo en los diferentes grados de educación. Por ende, se ha podido dar cuenta de ciertos condicionamientos como el trabajo colectivo y la apertura por parte de las autoridades institucionales que permitan inspirar, acompañar y promover la mejora continua. Asimismo, el fortalecimiento del liderazgo pedagógico institucional puede desarrollarse desde tres ejes articulados: el desarrollo profesional colaborativo, la vinculación comunitaria estratégica y el liderazgo distribuido como práctica cotidiana. Bajo estas premisas se ha expuesto un punto de partida significativo para consolidar una cultura profesional reflexiva, participativa y orientada al cambio educativo. En conjunto, los resultados permiten afirmar que avanzar hacia un liderazgo pedagógico transformador implica superar prácticas aisladas y tradicionales hacia la planificación responsable, contextualizada, pero sobre todo, al monitoreo continuo para ajustar la planificación y lograr objetivos trazados.

6. REFERENCIAS

- Ahtiainen, R., Hanhimaki, E., Leinonen, J., Risku, M. y Smeds, A. (2024). *Leadership in Educational Contexts in Finland*. Springer. 10.1007/978-3-031-37604-7
- Akomodi, J. (2025). In-Depth Analysis: The Importance of Instructional Leadership in Education. *Open Journal of Leadership*, 14(02), 177-193. <https://doi.org/10.4236/ojl.2025.142008>
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011&utm_source
- Apotheloz, D. y García, I. (2024). Análisis de la incidencia del liderazgo distribuido sobre el sentido de pertenencia y compromiso docente en el establecimiento de buenas prácticas. *MLS Educational Research*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.29314/mlser.v9i1.2619>
- Aravena, O., Villagra, C., Troncoso, C. y Mellado, M. (2023). Autoevaluación del liderazgo pedagógico: Una experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional en la escuela. *Perspectiva Educacional*, 62(1), 113-139. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.1-art.1396>
- Bass, B. y Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.
- Banco Mundial. (2022, 23 de junio). *El 70 % de los niños de 10 años se encuentran en situación de pobreza de aprendizajes y no pueden leer y comprender un texto simple*. (Comunicado de prensa). https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text?utm_source
- Bush, T. y Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Carrillo, C., Moscoso, D., González, L. y Toalombo, M. (2025). El liderazgo educativo en el proceso de aprendizaje. *Revista InveCom*, 5(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.11062696>
- Casas, A. (2019). Liderazgo pedagógico, nuevas perspectivas para el desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 13(1), 51-60. <https://doi.org/10.33554/riv.13.1.171>
- Chaucono, J., Mellado, M., Bizama, R. y Aravena, O. (2022). Persona líder intermedia: influencia en las transformaciones de prácticas de liderazgo pedagógico del personal directivo escolar. *Revista Educación*, 42(2), 1-17. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49655>
- Chaves, M., Felipe, A., Zapata, R. y Arteaga, I. (2014). INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: UNA REFLEXIÓN DESDE LA EDUCACIÓN COMO HECHO SOCIAL. *Revista Universitaria*, 3(2), 86-100. <https://revistas.udesar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192>
- Chávez, H. (2023). Liderazgo distribuido en los directivos en la educación remota. *Alborada de la Ciencia*, 3(3), 18-23. <https://doi.org/10.26490/uncp.alboradaciencia.2023.3.1785>

- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Correa, J., Gómez, R. y Torres, M. (2025). El rol del liderazgo pedagógico docente en la optimización de la eficiencia escolar. *MQRInvestigar*, 9(2), e715-e715. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e715>
- Diamond, J. y Spillane, J. (2016). School leadership and management from a distributed perspective. *Management in Education*, 30(4), 147-154. <https://doi.org/10.1177/0892020616665938>
- Harris, A. y Jones, M. (2019). Leading professional learning with impact. *School Leadership & Management*, 39(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1530892>
- Heredia, G., Ochoa, F., Veloz, A. y Villegas, L. (2024). El aprendizaje colaborativo en el fomento de la convivencia escolar: Una visión que trasciende el aula. *Revista Social Fronteriza*, 4(4), e44391. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(4\)391](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(4)391)
- Hernández, H., Ramírez, F. y Carmona, J. (2023). Estrategias de Liderazgo para la Implementación Exitosa de la Enseñanza Innovadora. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 1586-1601. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7832
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2025). *Informe nacional Ser Estudiante – Subnivel Básica Superior: Año lectivo 2023-2024*. INEVAL. <https://cloud.evalucion.gob.ec/nextcloud/index.php/s/O3jpzlWQDrcz7vl#pdfviewer>
- Izquierdo, G. y García, E. (2022). Comunidad de aprendizaje y transformación educativa: experiencias educativas de participación democrática. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review*, 11, 1-15. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4179>
- Jara, J., Pérez, P. y Altamirano, M. (2023). Experiencias y valoración del profesorado respecto del liderazgo de docentes directivos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 3822-3848. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7230
- Liu, S. y Hallinger, P. (2018). Principal Instructional Leadership, Teacher Self-Efficacy, and Teacher Professional Learning in China: Testing a Mediated-Effects Model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501-528. <https://doi.org/10.1177/0013161X18769048>
- Macías, M., Bermúdez, A. y Torres, J. (2025). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la Institución Educativa: Una aproximación teórica. *Polo del Conocimiento*, 10(4), 1419-1432. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9234>
- Maquera, Y., Bermejo, L. y Bermejo, S. (2023). Autopercepción de las prácticas de liderazgo directivo-educativo en territorios de diversidad cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25(5), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e08.4215>
- Maxwell, J. (2013). *Diseño de investigación cualitativa Un enfoque interactivo*. Gedisa.

- Müller, C. y Mildenberger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, 34, 100394. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100394>
- Ortega, J., Díaz, E. y Cámara, Á. (2021). Futuros educadores, compromiso social y Aprendizaje-Servicio. *PUBLICACIONES*, 51(1), 139-173. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.15746>
- Palacios, L. y López, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-146. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202021000500134
- Pineda, C., Pedraza, A. y Moreno, I. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y Educadores*, 14(1), 119-135. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3647389>
- Ramírez, M. (2024). Liderazgo pedagógico mejora la calidad educativa en docentes desde una institución educativa privada. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1806>
- Sánchez, M., Saona, J., Troya, G. y Cajas, L. (2024). El papel del liderazgo pedagógico en la innovación educativa y la adaptación a nuevas tecnologías. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(6), 3417-3427. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15101
- Segovia, M., Juárez, N. y Ramos, M. (2024). Innovación del liderazgo pedagógico en el ámbito escolar bajo los nuevos paradigmas de la educación: Una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1850-1865. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.838>
- Tian, M. y Huber, S. (2019). Mapping educational leadership, administration and management research 2007–2016. *Journal of Educational Administration*, 58(2), 129-150. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2018-0234>
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona próxima*, (36), 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.3719>
- Vásquez, S., Vásquez, S., Vásquez, L., Carranza, M., Vásquez, C. y Terry, O. (2021). Liderazgo pedagógico y el desempeño docente: la imagen de instituciones educativas privadas. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(17), 178-194. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.166>
- Vela, G., Cáceres, T., Vela, A. y Gamero, H. (2020). Liderazgo pedagógico en Arequipa-Perú: Competencias directivas. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 376-400. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146025/html/>
- Vinueza, J., Ortiz, F. y Nuñez, F. (2025). La inclusión educativa y el rol de la familia: colaboración entre el hogar y la escuela para el éxito académico. *UNESUM-Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 9(3), 317-333. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v9.n3.2025.317-333>
- Viramontes, A. (2024). Análisis cualitativo en la investigación. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, 1-18. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2074

Wu, H. y Shen, J. (2022). The association between principal leadership and student achievement: A multivariate meta-meta-analysis. *Educational Research Review*, 35, 100423.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100423>

ANEXOS

Anexo 1: Guía de entrevista

Instrumento de levantamiento de información

Guía de entrevista semiestructurada a docentes

Objetivo:

Recabar información sobre las percepciones, experiencias y prácticas de los docentes respecto al liderazgo pedagógico en la Unidad Educativa Gualaceo, identificando fortalezas, limitaciones y oportunidades de mejora.

Tipo de instrumento:

Entrevista semiestructurada

Población:

Docentes de los distintos subniveles educativos de la Unidad Educativa Gualaceo

Categoría 1: Concepción y visión del liderazgo pedagógico

- P1. ¿Qué es para usted el liderazgo pedagógico?
P2. ¿Cómo describiría su visión del liderazgo?

Categoría 2: Importancia del liderazgo pedagógico

- P3. En su experiencia, ¿ha notado que en su institución los directivos se enfocan más en apoyar el aprendizaje de los estudiantes que solo en lo administrativo? ¿De qué manera lo ha notado?
P4. ¿Cuál es la importancia del liderazgo pedagógico para usted?
P5. ¿Cuáles considera que son las características de un líder pedagógico?

Categoría 3: Preparación docente y conocimiento de las dimensiones del liderazgo

- P6. ¿Qué tan preparado se siente para asumir roles de liderazgo en su labor docente?
P7. ¿Qué conoce sobre las dimensiones del liderazgo pedagógico?

Categoría 4: Desarrollo profesional y cultura de aprendizaje

- P8. ¿De qué manera usted fomenta el desarrollo profesional y la cultura de aprendizaje?

Categoría 5: Gestión y planificación curricular

- P9. ¿Cómo se lleva a cabo en su institución la gestión y planificación del currículo?
P10. ¿Qué acciones se realizan en su institución para fomentar la formación continua y el desarrollo profesional docente?
P11. ¿Cómo contribuye usted a la organización y planificación de las actividades escolares?

Categoría 6: Relación escuela–comunidad

P12. ¿Cómo fomenta la interacción entre la institución educativa y la comunidad local?

Anexo 2. Guía de observación

Dimensión	Criterio de observación	Se evidencia claramente	Se evidencia parcialmente	No se evidencia	Observaciones
Profesional	El docente promueve una cultura de aprendizaje colaborativo entre colegas.				
	Se observan prácticas que fomentan la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje.				
	El docente muestra apertura a nuevas estrategias pedagógicas y uso de recursos innovadores.				
	Participa o evidencia interés en procesos de formación continua o desarrollo profesional.				
	El docente articula sus clases con objetivos claros y coherentes con el currículo institucional.				
Estratégica	Se evidencia que el docente contribuye activamente en la planificación curricular.				
	Organiza las actividades escolares con enfoque en los aprendizajes de los estudiantes.				
	Se observan indicios de liderazgo docente en la toma de				

	decisiones pedagógicas.				
	El docente demuestra autonomía y responsabilidad en el manejo de su grupo y sus procesos.				
	Existe coherencia entre la práctica observada y una visión pedagógica orientada al logro de aprendizajes.				
Comunitaria	El docente promueve la participación de las familias y la comunidad en actividades escolares.				
	Fomenta la comunicación efectiva y el trabajo conjunto con otros actores de la comunidad educativa.				
	Se evidencia una actitud positiva hacia la colaboración interinstitucional o social.				

Anexo 3: Consentimiento informado

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN
INVESTIGACIÓN**

Título del proyecto de investigación:

Liderazgo pedagógico en la Unidad Educativa Gualaceo

Investigador:

Laura Catalina Bueno Cuji
Estudiante de Maestría en Gestión y Liderazgo Educativo
Universidad del Azuay

Objetivo del estudio:

Comprender la forma como se desarrolla el liderazgo pedagógico de los docentes de la Unidad Educativa Gualaceo a fin de contribuir a la mejora de su práctica educativa.

Procedimiento:

Se le invita a participar en una entrevista semi-estructurada que será grabada únicamente en audio con fines exclusivamente investigativos. La información recogida será utilizada únicamente para los fines de esta tesis de maestría y se mantendrá bajo estricta confidencialidad.

Duración:

La entrevista tendrá una duración aproximada de 20 a 30 minutos.

Voluntariedad:

Su participación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho de negarse a participar o de retirarse del estudio en cualquier momento, sin que esto implique perjuicio alguno.

Confidencialidad:

La información proporcionada será tratada con absoluta confidencialidad. Su identidad será protegida mediante el uso de seudónimos o codificación al momento de presentar los resultados.

Autorización de grabación:

Mediante este consentimiento, usted autoriza la grabación de la entrevista en formato de audio, únicamente para fines académicos dentro del marco de esta investigación.

Declaro que he sido informado/a sobre los objetivos y procedimientos de la investigación, y que

participo voluntariamente en ella. Asimismo, autorizo la grabación de la entrevista en audio.

Nombre del participante: Tania Gabijela Trinandi Gómez
Firma del participante: Tania Gabijela Trinandi
Fecha: 22-05-2025

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN

Título del proyecto de investigación:

Liderazgo pedagógico en la Unidad Educativa Gualaceo

Investigador:

Laura Catalina Bueno Cuji
Estudiante de Maestría en Gestión y Liderazgo Educativo
Universidad del Azuay

Objetivo del estudio:

Comprender la forma como se desarrolla el liderazgo pedagógico de los docentes de la Unidad Educativa Gualaceo a fin de contribuir a la mejora de su práctica educativa.

Procedimiento:

Se le invita a participar en una entrevista semi-estructurada que será grabada únicamente en audio con fines exclusivamente investigativos. La información recogida será utilizada únicamente para los fines de esta tesis de maestría y se mantendrá bajo estricta confidencialidad.

Duración:

La entrevista tendrá una duración aproximada de 20 a 30 minutos.

Voluntariedad:

Su participación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho de negarse a participar o de retirarse del estudio en cualquier momento, sin que esto implique perjuicio alguno.

Confidencialidad:

La información proporcionada será tratada con absoluta confidencialidad. Su identidad será protegida mediante el uso de seudónimos o codificación al momento de presentar los resultados.

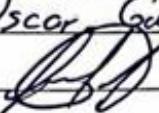
Autorización de grabación:

Mediante este consentimiento, usted autoriza la grabación de la entrevista en formato de audio, únicamente para fines académicos dentro del marco de esta investigación.

Declaro que he sido informado/a sobre los objetivos y procedimientos de la investigación, y que

participo voluntariamente en ella. Asimismo, autorizo la grabación de la entrevista en audio.

Nombre del participante: Oscar Gómez

Firma del participante: 

Fecha: 22-05-2025

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN

Título del proyecto de investigación:

Liderazgo pedagógico en la Unidad Educativa Gualaceo

Investigador:

Laura Catalina Bueno Cuji

Estudiante de Maestría en Gestión y Liderazgo Educativo

Universidad del Azuay

Objetivo del estudio:

Comprender la forma como se desarrolla el liderazgo pedagógico de los docentes de la Unidad Educativa Gualaceo a fin de contribuir a la mejora de su práctica educativa.

Procedimiento:

Se le invita a participar en una entrevista semi-estructurada que será grabada únicamente en audio con fines exclusivamente investigativos. La información recogida será utilizada únicamente para los fines de esta tesis de maestría y se mantendrá bajo estricta confidencialidad.

Duración:

La entrevista tendrá una duración aproximada de 20 a 30 minutos.

Voluntariedad:

Su participación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho de negarse a participar o de retirarse del estudio en cualquier momento, si bien que esto implique perjuicio alguno.

Confidencialidad:

La información proporcionada será tratada con absoluta confidencialidad. Su identidad será protegida mediante el uso de seudónimos o codificación al momento de presentar los resultados.

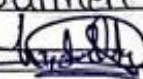
Autorización de grabación:

Mediante este consentimiento, usted autoriza la grabación de la entrevista en formato de audio, únicamente para fines académicos dentro del marco de esta investigación.

Declaro que he sido informado/a sobre los objetivos y procedimientos de la investigación, y que

participo voluntariamente en ella. Asimismo, autorizo la grabación de la entrevista en audio.

Nombre del participante: Carmen Ortega

Firma del participante: 

Fecha: 22-05-25

Anexo 4: Evidencia de implementación de la propuesta



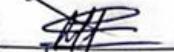
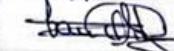
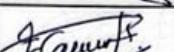


Anexo 5: Constancia de asistencia a talleres

REGISTRO DE ASISTENCIA A TALLERES DEL TRABAJO DE TITULACION

Liderazgo Pedagógico en la Unidad Educativa Gualaceo

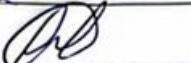
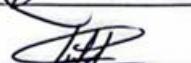
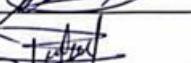
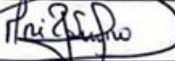
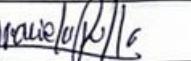
TALLER 1: Cultura de colaboración y reflexión

DOCENTE	CÉDULA	FIRMA
Mgs. Fanny Paredes	0105220883	
Mgs. Tania Fernanda	0105005516	
Mgs. Oscar Guapisaca	0109672532	
Mgs. Verónica Jiménez	1105143562	
Lcda. Carmen Ortega	0301758801	
Lcda. Fanny Campos	0103201559	
Lcda. Gladys Pérez	0301861605	
Lcda. Irene Mendoza	1105329484	

REGISTRO DE ASISTENCIA A TALLERES DEL TRABAJO DE TITULACION

Liderazgo Pedagógico en la Unidad Educativa Gualaceo

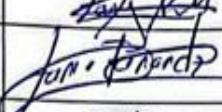
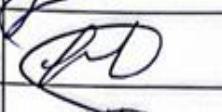
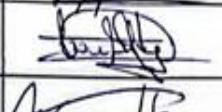
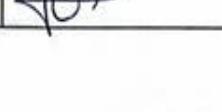
TALLER 2: Diseño participativo de proyectos comunitarios

DOCENTE	CÉDULA	FIRMA
Mgs. Fanny Paredes	0105220883	
Mgs. Tania Fernanda	0105005516	
Mgs. Oscar Guapisaca	0104672530	
Mgs. Veronica Jiménez	1105143562	
Lcda. Carmen Ortega	0301758801	
Lcda. Fanny Campos	0103201539	
Lcda. Gladys Pérez	0301961605	
Lcda. Irene Mendoza	1105329484	
PADRE DE FAMILIA	CÉDULA	FIRMA
Mirian Serrano	0103910048	
Graciela Pulla	0105286744	

REGISTRO DE ASISTENCIA A TALLERES DEL TRABAJO DE TITULACION

Liderazgo Pedagógico en la Unidad Educativa Gualaceo

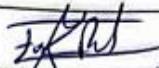
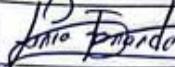
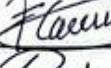
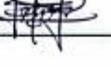
TALLER 3 : Liderazgo pedagógico distribuido

DOCENTE	CÉDULA	FIRMA
Mgs. Fanny Paredes	0105220583	
Mgs. Tania Fernanda	0105005516	
Mgs. Oscar Guapisaca	0104672530	
Mgs. Veronica Jiménez	1105143562	
Lcda. Carmen Ortega	0301758801	
Lcda. Fanny Campos	0103201539	
Lcda. Gladys Pérez	0301861605	
Lcda. Irene Mendoza	1105329484	

REGISTRO DE ASISTENCIA A TALLERES DEL TRABAJO DE TITULACION

Liderazgo Pedagógico en la Unidad Educativa Gualaceo

TALLER 4: Cierre, de la reflexión a la acción compartida

DOCENTE	CÉDULA	FIRMA
Mgs. Fanny Paredes	0105290883	
Mgs. Tania Fernanda	0105005516	
Mgs. Oscar Guapisaca	0104672530	
Mgs. Verónica Jiménez	1105143562	
Lcda. Carmen Ortega	0301758801	
Lcda. Fanny Campos	0103201539	
Lcda. Gladys Pérez	0301861605	
Lcda. Irene Mendoza	11053206184	

Anexo 6: Análisis de la información de entrevistas

Tabla de Síntesis del Análisis de Entrevistas

Dimensión	Categoría / Subcategoría	Hallazgos de Entrevistas	Evidencias / Citas
Profesional	<u>Concepción y visión del liderazgo pedagógico</u>	Los docentes entienden el liderazgo como acompañamiento, guía y trabajo conjunto. Se evidencia que el liderazgo no se concibe como autoridad, sino como práctica ética y colaborativa.	<u>"El liderazgo pedagógico implica guiar y trabajar conjuntamente..."</u> (D03)
Profesional	<u>Importancia del liderazgo</u>	Se reconoce como esencial para mejorar aprendizajes y cohesión docente. Importante destacar la necesidad de fortalecer la comunicación profesional.	<u>"El líder pedagógico debe saber comunicar y motivar..."</u> (D02)
Profesional	<u>Preparación docente</u>	Sienten poca formación específica; el liderazgo se ejerce de forma empírica. Esto demuestra la urgencia de formación continua institucionalizada.	<u>"La experiencia me ha permitido aprender a liderar..."</u> (D05)
Profesional	<u>Desarrollo profesional y cultura colaborativa</u>	La formación disponible es limitada; recurren a autoformación. Es clave institucionalizar comunidades profesionales de aprendizaje.	<u>"Las capacitaciones no dejan aprendizaje real..."</u> (D05)
Estratégica	<u>Gestión y planificación curricular</u>	Predomina la carga administrativa sobre la reflexión pedagógica. Se evidencia que el currículo se planifica más para cumplir que para innovar.	<u>"Los directivos se enfocan más en documentos que en el aprendizaje..."</u> (D01)
Comunitaria	<u>Relación escuela–comunidad</u>	La vinculación es esporádica y sin lineamientos claros. Es necesario diseñar estrategias sostenidas que fortalezcan la participación.	<u>"La interacción ocurre en actividades extracurriculares..."</u> (D02)