

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN APLICADA Y/O DE DESARROLLO
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

MAGÍSTER EN LIDERAZGO Y EMPRENDIMIENTO EDUCATIVO

TEMA:

LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL COOPERATIVO - EDUCACIONAL COMO
ESTRATEGIA PARA REDUCIR LA RESISTENCIA AL CAMBIO PROGRESIVO
EN LA INNOVACIÓN EDUCATIVA DEL PERSONAL DOCENTE DE LA UNIDAD
EDUCATIVA LA MERCED DE AMBATO.

Autor:

Jeanneth Elizabeth Jurado Villacís

Tutor:

Steven Arturo Torres Burgos

Milagro, año 2025

Derechos de autor

Sr. Dr.

Fabricio Guevara Viejó

Rector de la Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Yo, **Jeanneth Elizabeth Jurado Villacís** en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales de este informe de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo, que fue realizada como requisito previo para la obtención de mi Grado, de **Magíster en Liderazgo y Emprendimiento Educativo**, como aporte a la Línea de Investigación **educación, cultura, tecnología en innovación para la sociedad** de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, concedo a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo a la Universidad Estatal de Milagro para que realice la digitalización y publicación de este Proyecto de Investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

El autor declara que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Milagro, 2025

Jeanneth Elizabeth Jurado Villacís

1803443850

Aprobación del tutor del Trabajo de Titulación

Yo, **Mgtr. Torres Burgos Steven Arturo** en mi calidad de director del trabajo de titulación, elaborado por **Jeanneth Elizabeth Jurado Villacís**, cuyo tema es **Liderazgo transformacional cooperativo - educacional como estrategia para reducir la resistencia al cambio progresivo en la innovación educativa del personal docente de la Unidad Educativa La Merced de Ambato**, previo a la obtención del Grado **Magíster en Liderazgo y Emprendimiento Educativo**, Trabajo de titulación que consiste en una propuesta innovadora que contiene, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta, considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo **APRUEBO**, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Informe de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro.

Milagro, 2025

Mgtr. Steven Arturo Torres Burgos

Aprobación del tribunal calificador



FACULTAD DE POSGRADO ACTA DE SUSTENTACIÓN MAESTRIA EN LIDERAZGO Y EMPRENDIMIENTO EDUCATIVO

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, al uno día del mes de abril del dos mil veintiseis, siendo las 09:30 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, ICC JURADO VILLACIS JEANNETH ELIZABETH, a defender el Trabajo de Titulación denominado " **EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL COOPERATIVO - EDUCACIONAL COMO ESTRATEGIA PARA REDUCIR LA RESISTENCIA AL CAMBIO PROGRESIVO EN LA INNOVACIÓN EDUCATIVA DEL PERSONAL DOCENTE DE LA UNIDAD EDUCATIVA LA MERCED DE AMBATO.**", ante el Tribunal de Calificación integrado por: VALLEJO CEPEDA JÉSSICA PATRICIA, Presidente(a), Msc. RODRIGUEZ QUIÑONEZ VICTOR MANUEL en calidad de Vocal; y, SANTILLAN CUME MARICELA MILENA que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación; examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y las preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo las siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACIÓN	64.17
DEFENSA ORAL	25.33
PROMEDIO	89.50
EQUIVALENTE	MUY BUENO

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 10:30 horas.



Jessica Patricia
Vallejo Cepeda
Time Stamping
Security Data

VALLEJO CEPEDA JÉSSICA PATRICIA
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL



Firmado electrónicamente por:
VICTOR MANUEL
RODRIGUEZ QUIÑONEZ
Validar únicamente con FirmasC

Msc. RODRIGUEZ QUIÑONEZ VICTOR MANUEL
VOCAL



Firmado electrónicamente por:
MARICELA MILENA
SANTILLAN CUME
Validar únicamente con FirmasC

SANTILLAN CUME MARICELA MILENA
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL



Firmado electrónicamente por:
JEANNETH ELIZABETH
JURADO VILLACIS
Validar únicamente con FirmasC

ICC JURADO VILLACIS JEANNETH ELIZABETH
MAGISTER

DEDICATORIA

Dedico esta tesis con profundo amor a mis hijos, quienes son mi mayor fuente de inspiración y alegría. Cada página escrita lleva el eco de sus risas, el impulso de sus abrazos y la esperanza que representan en mi vida. A mi esposo, por su paciencia, su apoyo incondicional y por creer en mí incluso cuando yo dudaba. Gracias por caminar a mi lado en este proceso lleno de desafíos y aprendizajes. A mi familia, por su respaldo constante, sus palabras de aliento y por enseñarme que el conocimiento florece cuando se cultiva con amor, valores y fe. Este logro es también suyo.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por darme la fortaleza, la salud y la sabiduría necesarias para culminar esta etapa académica. A mis hijos, por su comprensión y ternura durante las largas jornadas de estudio. Su presencia me motivó a seguir adelante. A mi esposo, por su compañía silenciosa pero firme, por su apoyo emocional y por ser mi refugio en los momentos de incertidumbre. A mi familia, por estar siempre presente, por sus consejos, por su fe en mí y por enseñarme que el esfuerzo tiene recompensa. A todos los docentes del programa de maestría, por compartir sus conocimientos y por sembrar en mí el deseo de seguir aprendiendo.

Resumen

La resistencia al cambio del profesorado es un problema educativo que dificulta la introducción de nuevas metodologías, recursos tecnológicos y prácticas pedagógicas colaborativas en los centros escolares. En este sentido, el liderazgo transformacional cooperativo es una manera de hacerle frente a esta situación, generando motivación, compromiso laboral y disposición al cambio organizacional. El propósito de la investigación es determinar de qué manera el liderazgo transformacional cooperativo influye en la disminución de la resistencia al cambio del personal docente de la Unidad Educativa La Merced de Ambato, en sus dimensiones de influencia idealizada, motivación inspiradora, estimulación intelectual y consideración individual. La investigación sigue un diseño mixto; en la parte cuantitativa se utilizarán cuestionarios estandarizados para medir las dimensiones del liderazgo transformacional y su asociación con los niveles de resistencia al cambio del profesorado, y en la parte cualitativa se realizarán entrevistas y grupos focales para explorar en profundidad las percepciones, actitudes y experiencias del profesorado ante los procesos de innovación educativa. Los resultados esperan demostrar que un liderazgo cooperativo, comunicativo, de confianza y creador de una visión compartida reduce las resistencias y desarrolla una cultura de cambio. En suma, el liderazgo transformacional cooperativo emerge como una estrategia para disminuir la resistencia al cambio y promover la sostenibilidad de los procesos de innovación educativa en la escuela.

Palabras clave: Liderazgo transformacional, resistencia al cambio, innovación educativa, gestión del cambio, desarrollo docente.

Abstract

The resistance to change among teachers is an educational problem that hinders the introduction of new methodologies, technological resources, and collaborative pedagogical practices in schools. In this sense, cooperative transformational leadership is a way to address this situation, generating motivation, job commitment, and willingness to organizational change. The purpose of the research is to determine how cooperative transformational leadership influences the reduction of resistance to change among the teaching staff of the La Merced Educational Unit in Ambato, in its dimensions of idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation, and individual consideration. The research follows a mixed design; in the quantitative part, standardized questionnaires will be used to measure the dimensions of transformational leadership and its association with the levels of resistance to change among the teaching staff, and in the qualitative part, interviews and focus groups will be conducted to explore in depth the perceptions, attitudes, and experiences of the teaching staff regarding educational innovation processes. The results are expected to demonstrate that cooperative, communicative, trustworthy leadership that creates a shared vision reduces resistance and develops a culture of change. In summary, cooperative transformational leadership emerges as a strategy to reduce resistance to change and promote the sustainability of educational innovation processes in the school.

Keywords: Transformational leadership, resistance to change, educational innovation, change management, teacher development.

Índice de tablas

Tabla 1. Operacionalización de variables.....	12
Tabla 2. Instrumentos detallados de las encuestas.....	70
Tabla 3. Pregunta 1. Participación docente en la toma de decisiones.....	74
Tabla 4. Pregunta 2. Trabajo colaborativo y clima organizacional.....	75
Tabla 5. Pregunta 3. Trabajo colaborativo y clima organizacional.....	76
Tabla 6. Pregunta 4. Acompañamiento pedagógico en procesos de innovación.....	77
Tabla 7. Pregunta 5. Comunicación y participación en la innovación educativa.....	79
Tabla 8. Pregunta 6. Capacitación docente en metodologías innovadoras	80
Tabla 9. Pregunta 7. Apertura institucional a nuevas ideas pedagógicas.....	81
Tabla 10. Pregunta 8. Factores asociados a la resistencia al cambio docente.....	82
Tabla 11. Pregunta 9. Liderazgo cooperativo y construcción de objetivos comunes.....	83
Tabla 12. Pregunta 10. Clima laboral y gestión compartida.....	84
Tabla 13. Pregunta 11. Toma de decisiones colaborativa.....	86
Tabla 14. Pregunta 12. Reconocimiento del aporte docente en la mejora pedagógica.....	87
Tabla 15. Pregunta 13. Aprendizaje colaborativo y reducción de la resistencia al cambio.....	88
Tabla 16. Pregunta 14. Acompañamiento docente en la innovación educativa.....	89
Tabla 17. Estadísticos descriptivos de las variables de estudio.....	94
Tabla 18. Distribución de frecuencias – Liderazgo transformacional cooperativo- educacional.....	95
Tabla 19. Distribución de frecuencias – Resistencia al cambio progresivo.....	95
Tabla 20. Prueba de normalidad (Shapiro–Wilk).....	96
Tabla 21. Correlación general entre liderazgo transformacional y resistencia al cambio.....	96

Tabla 22. Inspiración motivacional y disposición docente hacia la innovación.....	97
Tabla 23. Consideración individualizada y resistencia emocional.....	97
Tabla 24. Estimulación intelectual y apertura a nuevas metodologías.....	98
Tabla 25. Influencia idealizada y resistencia organizacional.....	98
Tabla 26. Liderazgo cooperativo y participación docente en innovación.....	98
Tabla 27. Cronograma de actividades.....	118

Índice de figuras

Figura 1. Pregunta 1. Participación docente en la toma de decisiones.....	74
Figura 2. Pregunta 2. Trabajo colaborativo y clima organizacional.....	75
Figura 3. Pregunta 3. Trabajo colaborativo y clima organizacional.....	76
Figura 4. Pregunta 4. Acompañamiento pedagógico en procesos de innovación...	78
Figura 5. Pregunta 5. Comunicación y participación en la innovación educativa.....	79
Figura 6. Pregunta 6. Capacitación docente en metodologías innovadoras.....	80
Figura 7. Pregunta 7. Apertura institucional a nuevas ideas pedagógicas.....	81
Figura 8. Pregunta 8. Factores asociados a la resistencia al cambio docente.....	82
Figura 9. Pregunta 9. Liderazgo cooperativo y construcción de objetivos comunes.....	83
Figura 10. Pregunta 10. Clima laboral y gestión compartida.....	85
Figura 11. Pregunta 11. Toma de decisiones colaborativa.....	86
Figura 12. Pregunta 12. Reconocimiento del aporte docente en la mejora pedagógica.....	87
Figura 13. Pregunta 13. Aprendizaje colaborativo y reducción de la resistencia al cambio.....	89
Figura 14. Pregunta 14. Acompañamiento docente en la innovación educativa.....	90
Figura 15. Pregunta 15. Factores que influyen en la resistencia al cambio.....	91
Figura 16. Pregunta 16. Propuestas para fortalecer el liderazgo transformacional.....	92

Índice de contenidos

Portada	
Derechos de autor.....	i
Aprobación del tutor del Trabajo de Titulación.....	ii
Aprobación del tribunal calificador.....	iii
Dedicatoria.....	iv
Agradecimientos.....	v
Resumen.....	vi
Abstract.....	vii
Índice de tablas.....	viii
Índice de figuras.....	x
Índice de contenidos.....	xi
INTRODUCCIÓN.....	1
1. CAPITULO I: El problema de la Investigación.....	7
1.1. Planteamiento del Problema.....	7
1.2. Delimitación del Problema	7
1.3. Formulación del problema.....	8
1.4. Objetivos	8
1.5. Justificación	9
1.6. Hipótesis	11
2. CAPITULO II: Marco Teórico.....	14
2.1. Antecedentes.....	14
2.1.1. Antecedentes internacionales	14
2.1.2. Antecedentes nacionales	16
2.2. Marco conceptual.....	17
2.2.1. Teorías y modelos teóricos que sustentan el liderazgo transformacional cooperativo-educativo	17

2.2.2. Principales concepciones del liderazgo transformacional cooperativo-educativo.....	19
2.2.3. Dimensiones del liderazgo transformacional cooperativo-educacional ...	21
2.2.3.1. Inspiración motivacional.....	22
2.2.3.2. Estimulación intelectual.....	24
2.2.3.3. Consideración individualizada.....	26
2.2.3.4. Influencia idealizada.....	28
2.2.3.5. Cooperación educativa.....	29
2.2.4. Indicadores del liderazgo transformacional cooperativo-educacional	31
2.2.4.1. Motivación docente en la participación de proyectos institucionales....	32
2.2.4.2. Cultura de innovación pedagógica y adopción de propuestas docentes	34
2.2.4.3. Confianza organizacional en el liderazgo directivo	35
2.2.4.4. Participación docente en los procesos de toma de decisiones colectivas	37
2.2.4.5. Colaboración interdisciplinaria en la práctica educativa.....	39
2.2.5. Teorías y modelos teóricos que sustentan la resistencia al cambio en la innovación educativa.....	40
2.2.6. Principales concepciones de la resistencia al cambio en la innovación educativa.....	42
2.2.7. Dimensiones de la resistencia al cambio en la innovación educativa	44
2.2.7.1. Resistencia cognitiva	45
2.2.7.2. Resistencia emocional	47
2.2.7.3. Resistencia conductual	48
2.2.7.4. Nivel de adaptación progresiva	50
2.2.8. Indicadores de la resistencia al cambio en la innovación educativa	52
2.2.8.1. Grado de aceptación de nuevas metodologías	53
2.2.8.2. Nivel de ansiedad frente a los cambios educativos.....	54
2.2.8.3. Participación en procesos de capacitación e innovación	56
2.2.8.4. Modificación de las prácticas pedagógicas tradicionales	57
2.2.8.5. Disposición docente hacia la innovación educativa	59
2.3. Fundamentación Epistemológica.....	60
2.4. Fundamentación Legal	62

3.	CAPITULO III: DISEÑO METODOLÓGICO.....	64
3.1.	Enfoque de Investigación	64
3.2.	Tipo y Nivel de Investigación	65
3.2.1.	Tipo de Investigación	65
3.2.2.	Nivel de Investigación	65
3.3.	Diseño de Investigación	66
3.4.	Población y Muestra	68
3.4.1.	Población	68
3.4.2.	Muestra	69
3.5.	Métodos, Técnicas e Instrumentos	69
3.5.1.	Métodos Específicos	69
3.6.	Técnicas e Instrumentos Detallados.....	70
3.7.	Procesamiento y Análisis de Datos	72
4.	Capítulo IV: Análisis e interpretación de resultados.....	74
4.1.	Informe de resultados	74
4.1.1.	Encuesta a docentes y personal administrativo	74
4.1.2.	Resultados de la observación científica	99
4.1.3.	Resultados de la revisión documental.....	102
4.1.4.	Resultados de la entrevista semi-estructurada al directivo	105
4.2.	Discusión de resultados.....	109
5.	Capitulo V: Propuesta	113
5.1.	Análisis de la factibilidad de implementar	113
5.2.	Diseño de la propuesta	115
5.2.1.	Descripción de la propuesta	115
5.2.2.	Objetivo de la propuesta	116
5.2.3.	Desarrollo de la propuesta	117
5.2.4.	Cronograma de Actividades	118
5.2.5.	Implementación de la propuesta	119
	Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones.....	122

6.1. Conclusiones	122
6.2. Recomendaciones	125
Referencias Bibliográficas.....	127
Anexos.....	143
Anexo 1. Cuestionario de encuesta dirigido al personal docente	143
Anexo 2. Guía de observación científica a las sesiones de clase	146
Anexo 3. Guía de entrevista semiestructurada al directivo	148

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, los sistemas educativos de América Latina han experimentado una presión creciente por transformar sus modelos tradicionales de enseñanza en propuestas más innovadoras, flexibles y pertinentes. Fullan 2020 refiere a la globalización, el desarrollo acelerado de las tecnologías digitales y la necesidad de responder a las demandas sociales y laborales del siglo XXI han convertido la innovación educativa en un imperativo estratégico.

Sin embargo, este proceso no se limita a la introducción de recursos tecnológicos, sino que exige una transformación integral de la cultura escolar, los métodos de enseñanza, la evaluación de aprendizajes y la gestión pedagógica. Para las instituciones educativas, esto implica transitar desde modelos pedagógicos tradicionales hacia paradigmas más dinámicos, centrados en el estudiante y la inserción de herramientas digitales. No obstante, Hargreaves y Fullan (2012) menciona a este tránsito, como esencial para el progreso que rara vez es lineal, con frecuencia, se topa con una barrera formidable y bien documentada como; la resistencia al cambio inherente al ser humano y, particularmente, arraigada en las prácticas del personal docente.

Hall y Hord (2020) mencionan, dicha resistencia no constituye un acto de simple negatividad o obstrucción. Por el contrario, es un fenómeno psicosocial complejo que puede emanar de una multiplicidad de fuentes: el temor a la obsolescencia profesional, la percepción de una carga laboral adicional sin los apoyos correspondientes, la falta de claridad en los objetivos del cambio, la insuficiente capacitación, o la ausencia de un sentido de propiedad y participación en el proceso de decisión.

En el caso de Ecuador, Paredes (2021) menciona a las políticas educativas con ente que ha impulsado reformas orientadas hacia la calidad, la inclusión y la pertinencia cultural. No obstante, uno de los principales desafíos es la resistencia al cambio en el personal docente, fenómeno que se presenta en múltiples instituciones educativas, tanto urbanas como rurales. Para Rodríguez et al. (2022) esta resistencia no debe interpretarse únicamente como una oposición al progreso, sino como una reacción natural frente a la incertidumbre, el temor a perder seguridad profesional, la sobrecarga laboral percibida y la falta de preparación en nuevas competencias pedagógicas. En consecuencia, comprender y atender este fenómeno resulta crucial para garantizar que los procesos innovadores no se limiten a la teoría o al discurso, sino que se concreten en la práctica cotidiana del aula.

Ante esta problemática, el liderazgo educativo se constituye en un factor determinante. En particular, el liderazgo transformacional cooperativo-educacional ofrece un marco estratégico para abordar la resistencia y generar procesos de cambio progresivo y sostenible. Este enfoque, inspirado en la teoría de Burns (1978/2021) y desarrollado posteriormente por Bass y Riggio (2006), se fundamenta en cuatro componentes principales: la influencia idealizada, la motivación inspiradora, la estimulación intelectual y la consideración individualizada.

Cuando los principios de liderazgo educativo se articulan con prácticas de cooperación, se produce un modelo que promueve la participación activa del profesorado y fortalece la confianza institucional. Como señala García (2023), este tipo de liderazgo fomenta el trabajo colaborativo y potencia la construcción colectiva del conocimiento, generando entornos de aprendizaje donde prevalecen la corresponsabilidad, la transparencia y la mejora continua como ejes del desarrollo profesional docente.

La particularidad del liderazgo cooperativo-educacional para Vasco et al. (2025) radica en que transforma la verticalidad de las decisiones en procesos horizontales y participativos, a través de comunidades de aprendizaje profesional, grupos de reflexión pedagógica y mentorías entre pares, los docentes pueden compartir experiencias, crear soluciones y avanzar hacia la innovación con menor nivel de resistencia. Así, se supera la visión del liderazgo como ejercicio de poder unilateral y se concibe como una gestión compartida del cambio, donde los actores educativos asumen corresponsabilidad en la transformación institucional.

En el caso específico de la Unidad Educativa “La Merced” de Ambato, institución con una amplia trayectoria y una cultura organizacional consolidada, la implementación de cambios progresivos puede generar escepticismo y oposición si no se gestiona de manera estratégica y sensible, superar esta inercia requiere un enfoque de liderazgo que trascienda la gestión administrativa y se adentre en la esfera de la influencia motivacional y la construcción colectiva.

Es en este cruce de caminos donde el liderazgo transformacional emerge con un potencial singular, capaz de movilizar a las personas y a las instituciones hacia un propósito común. Fundamentado en los trabajos seminales de Burns (1978) y posteriormente adaptado y enriquecido al contexto educativo por autores como Leithwood y Jantzi (2006), este modelo de liderazgo se distingue por su capacidad para inspirar a los miembros de una organización a trascender sus intereses individuales en favor de una visión compartida, orientada al crecimiento colectivo y a la mejora continua.

El liderazgo transformacional se sustenta en cuatro componentes esenciales, la influencia idealizada o carisma, la motivación inspiracional, la estimulación intelectual y la consideración individualizada, cada uno de estos elementos actúa

como un antídoto frente a las causas más comunes de la resistencia al cambio, promoviendo la confianza, la creatividad y el compromiso del equipo docente, de esta manera, el líder transformacional no solo guía, sino que también inspira y acompaña en el proceso de transformación educativa, generando un clima institucional basado en la cooperación y la motivación intrínseca.

Sin embargo, para que este liderazgo sea verdaderamente eficaz en el ecosistema educativo, debe adoptar una forma específica, debe ser cooperativo-educacional, el adjetivo cooperativo es el catalizador que potencia el modelo transformacional, implica una descentralización del liderazgo, donde la dirección no solo inspira, sino que también facilita, escucha y construye, se trata de un liderazgo distribuido, donde Harris (2013) fomenta comunidades profesionales de aprendizaje, donde los docentes son agentes activos y no solo receptores del cambio, en un marco cooperativo la innovación no se decreta, se negocia, se diseña y se implementa de manera colaborativa, este proceso nutre el sentido de pertenencia y reduce significativamente la percepción de amenaza, transformando la potencial resistencia en energía crítica y comprometida.

Por consiguiente, esta investigación plantea como objetivo principal analizar en profundidad la viabilidad y el potencial del liderazgo transformacional cooperativo-educacional como estrategia integral para minimizar la resistencia al cambio y catalizar la adopción genuina y sostenible de prácticas innovadoras desarrolladas por el personal docente de la Unidad Educativa “La Merced” de Ambato - Tungurahua.

El estudio se propone, específicamente a diagnosticar los factores de resistencia particulares presentes en el contexto institucional, diseccionar los mecanismos mediante los cuales un estilo de liderazgo cooperativo-transformacional puede impactar positivamente en el clima organizacional, y proponer un marco de

acción estratégico que guíe a la institución en este proceso de transición progresiva, asegurando que la innovación no solo se implemente, sino que se internalice y perdure, busca demostrar que la innovación educativa no depende exclusivamente de recursos materiales o tecnológicos, sino principalmente de la gestión humana y pedagógica del cambio.

Al articular el liderazgo transformacional con la cooperación educacional, se abre la posibilidad de disminuir la resistencia al cambio, fortalecer la cohesión del equipo docente y generar un sentido profundo de pertenencia institucional, este enfoque integrado permite que las metas individuales se alineen con los objetivos colectivos, promoviendo una cultura de colaboración donde el aprendizaje profesional se convierte en un proceso continuo y compartido, además favorece la creación de espacios de diálogo, reflexión y corresponsabilidad, en los que cada docente asume un papel activo en la mejora de las prácticas pedagógicas y en la construcción de proyectos comunes, de este modo el liderazgo cooperativo transformacional no solo impulsa la innovación educativa, sino que también consolida un clima organizacional basado en la confianza, la empatía y el desarrollo integral del profesorado y del estudiantado.

El propósito del estudio se basa en analizar la pertinencia y eficacia del liderazgo transformacional cooperativo-educacional como estrategia para reducir la resistencia al cambio progresivo en la innovación educativa de los docentes de la Unidad Educativa “La Merced” de Ambato, ser parte de la premisa de que el cambio educativo no depende exclusivamente de recursos materiales, sino, fundamentalmente, de la gestión humana, de la capacidad de inspirar confianza, de fomentar la cooperación y de transformar la cultura escolar en un espacio abierto a la mejora continua. Por ende, los hallazgos de esta investigación no solo beneficiarán a

la institución en estudio, sino que también podrán ser extrapolados a otras realidades educativas con características similares, contribuyendo así a fortalecer los procesos de innovación educativa en el país y en la región.

1. CAPITULO I: El problema de la Investigación

1.1. Planteamiento del Problema

En la realidad educativa ecuatoriana, los procesos de innovación educativa para mejorar la calidad pedagógica chocan con la resistencia al cambio del profesorado, sobre todo ante cambios metodológicos, tecnológicos y organizacionales, como muestran estudios recientes sobre liderazgo e innovación educativa (Gorospe, 2022; Akdeniz & Konakli, 2022).

Esto se evidencia especialmente en la Unidad Educativa La Merced de la ciudad de Ambato, donde, a pesar de los esfuerzos institucionales por promover metodologías activas, el uso regular de tecnologías digitales y el fortalecimiento del trabajo colaborativo, aún prevalecen prácticas pedagógicas tradicionales, escasa participación docente en procesos de mejora institucional y actitudes individualistas que impactan en el clima organizacional y obstaculizan la instauración de una cultura de innovación. La falta de un liderazgo transformacional colaborativo que motive, involucre y construya una visión compartida ha perpetuado estas posturas de resistencia, obstaculizando la gestión del cambio, la implementación de innovaciones pedagógicas y la sostenibilidad de las mejoras en la educación. Como resultado, la resistencia al cambio del personal docente se convierte en un problema educativo que afecta el desarrollo institucional y la calidad de los procesos formativos, por lo que debe ser abordado de manera sistemática y argumentada desde la perspectiva del liderazgo transformacional cooperativo.

1.2. Delimitación del Problema

Línea de Investigación: Educación, cultura, tecnología e innovación para la sociedad

Sublínea: Tecnología e innovación educativa.

Unidad de Análisis: Docentes de la Unidad Educativa La Merced

Variable Independiente: Liderazgo transformacional cooperativo-educacional.

Variable Dependiente: Resistencia al cambio progresivo en la innovación educativa.

Ubicación geoespacial: Ciudad de Ambato – Tungurahua – Ecuador.

Ubicación Temporal: Año lectivo 2025 – 2026.

Determinación del Tema: El liderazgo transformacional cooperativo - educacional como estrategia para reducir la resistencia al cambio progresivo en la innovación educativa del personal docente de la Unidad Educativa La Merced de Ambato.

1.3. Formulación del problema

¿Cómo incide el liderazgo transformacional cooperativo-educacional en la reducción de la resistencia al cambio progresivo en la innovación educativa del personal docente de la Unidad Educativa La Merced de Ambato?

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las manifestaciones de la resistencia al cambio en el personal docente de la Unidad Educativa La Merced?
- ¿Qué prácticas de liderazgo transformacional se desarrollan en la institución?
- ¿Qué relación existe entre el liderazgo transformacional cooperativo-educacional y la disposición docente hacia la innovación?
- ¿Qué estrategias de liderazgo pueden implementarse para disminuir la resistencia al cambio progresivo?

1.4. Objetivos

Objetivo general de la investigación

. Caracterizar el liderazgo transformacional cooperativo-educacional como estrategia institucional frente a la resistencia al cambio del personal docente de la Unidad Educativa La Merced de Ambato en la innovación educativa.

Objetivos específicos

- Identificar las manifestaciones de resistencia al cambio en el personal docente de la Unidad Educativa La Merced.
- Describir las prácticas de liderazgo transformacional que se desarrollan en la institución.
- Analizar la relación entre liderazgo transformacional y resistencia al cambio en el contexto educativo.
- Proponer estrategias de liderazgo cooperativo-educacional para disminuir la resistencia al cambio progresivo en la innovación docente.

1.5. Justificación

Justificación teórica

Desde la teoría, la investigación se justifica en que fortalece el constructo del liderazgo transformacional cooperativo-educacional en el contexto escolar, profundizando en sus principios, dimensiones y manifestaciones ante los cambios en las escuelas. El liderazgo transformacional se basa en inspirar, motivar y comprometer a los integrantes de una organización en la construcción de una visión compartida y desarrollar el potencial humano para superar la resistencia al cambio en los contextos educativos (Bass & Riggio, 2006). Además, investigaciones recientes latinoamericanas muestran que este tipo de liderazgo es una manera de generar cambios pedagógicos y organizacionales en contextos educativos que necesitan innovar constantemente (La Riva et al., 2025).

Justificación práctica

Desde el punto de vista práctico, la investigación es relevante porque podrá caracterizar el liderazgo transformacional cooperativo-educacional como estrategia institucional ante la resistencia al cambio del personal docente en la Unidad Educativa

La Merced de Ambato, que sirva de información para la gestión directiva y la toma de decisiones. Conocer las características del liderazgo y las posturas docentes ante los procesos de innovación educativa permitirá fortalecer la gestión educativa y planificar acciones para mejorar la participación, el compromiso y la apertura al cambio en la institución. En esta línea, el liderazgo transformacional es considerado un factor para lograr mejoras en la gestión educativa y promover procesos de cambio organizacional sostenibles (Labanda et al., 2024).

Justificación social

En lo social, la investigación se justifica en que contribuye a formar comunidades educativas más participativas, colaborativas y orientadas a la mejora continua, creando un clima institucional que favorece la calidad educativa. Disminuir las resistencias al cambio en el personal docente favorece indirectamente el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en beneficio de los estudiantes, las familias y la comunidad educativa. Además, la investigación se ajusta a la necesidad de desarrollar liderazgos educativos que puedan dar respuesta a los desafíos actuales de la educación, desarrollando instituciones más maleables y abiertas a la innovación pedagógica (La Riva et al., 2025).

Justificación metodológica

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se justifica por el uso de un diseño descriptivo no experimental, que permite describir de manera sistemática el liderazgo transformacional cooperativo-educacional y la resistencia al cambio del profesorado en su ambiente natural, sin manipulación de variables. El uso de metodologías cuantitativas y cualitativas permite una comprensión completa del fenómeno estudiado, fortaleciendo la validez y el rigor de la investigación. Esta aproximación metodológica se basa en los caminos de la investigación cuantitativa,

cualitativa y mixta para estudiar fenómenos educativos complejos desde una perspectiva holística y contextualizada (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

1.6. Hipótesis

Hipótesis general

El liderazgo transformacional cooperativo-educacional incide de manera significativa en la reducción de la resistencia al cambio progresivo en la innovación educativa del personal docente de la Unidad Educativa La Merced de Ambato.

Hipótesis particulares:

- La dimensión inspiración motivacional del liderazgo transformacional se asocia con una mayor disposición docente hacia la adopción de innovaciones educativas.
- La consideración individualizada de los líderes educativos contribuye a disminuir los niveles de resistencia emocional de los docentes frente a los cambios pedagógicos.
- La estimulación intelectual ejercida por los líderes favorece la apertura de los docentes hacia nuevas metodologías y prácticas de innovación.
- La influencia idealizada del liderazgo transformacional fortalece la confianza institucional y reduce la resistencia organizacional al cambio.
- La práctica del liderazgo cooperativo promueve la participación activa del profesorado en los procesos de innovación, generando mayor aceptación de las transformaciones educativas.

Declaración de las variables (operacionalización)

Variable Independiente: Liderazgo transformacional cooperativo-educacional.

Variable Dependiente: Resistencia al cambio progresivo en la innovación educativa.

Tabla 1

Operacionalización de variables

Variable	Conceptualización (con base teórica)	Definición Operacional	Dimensiones / Elementos	Indicadores	Unidad de Análisis	Técnica e Instrumento
Liderazgo transformacional cooperativo-educacional (Variable independiente)	Según Bass y Riggio (2006), el liderazgo transformacional se centra en motivar, inspirar y estimular intelectualmente a los seguidores, promoviendo cambios positivos. En el ámbito educativo, estudios recientes destacan su capacidad de generar innovación y cohesión docente (Kareem, 2023; Wang, 2024; Altun, 2023).	Prácticas de liderazgo ejercidas por directivos de la Unidad Educativa La Merced que fomentan motivación, cooperación y compromiso en la innovación pedagógica.	-Inspiración motivacional (Bass & Riggio, 2006). -Estimulación intelectual (Kaya et al., 2024) -Consideración individualizada (Jun et al., 2023) -Influencia idealizada (Kareem, 2023) -Cooperación educativa (Vera, 2021)	-Nivel de motivación docente hacia proyectos. -Innovaciones sugeridas y adoptadas. -Confianza hacia los directivos. -Grado de participación en decisiones colectivas. -Colaboración interdisciplinar.	Docentes de la Unidad Educativa Merced	Encuesta tipo Likert (Bass & Riggio, 2006 adaptado al contexto educativo). Entrevistas semiestructuradas a líderes y docentes. Observación de reuniones pedagógicas.
Resistencia al cambio en la innovación	La resistencia al cambio se entiende como oposición o rechazo a nuevas	Actitudes, percepciones y conductas de	-Resistencia cognitiva (creencias y	-Grado de aceptación de nuevas	Docentes de la Unidad	Encuesta tipo Likert sobre resistencia.

educativa (Variable dependiente)	prácticas, pudiendo ser los docentes percepciones) metodologías. Educativa La Entrevistas cognitiva, emocional o frente a la (Akdeniz & -Nivel de Merced semiestructuradas. conductual (Piderit, 2000). implementación Konakli, 2022) ansiedad Merced Análisis En el ámbito docente, n de -Resistencia frente a documental de investigaciones recientes innovaciones emocional cambios. planes de señalan que se manifiesta educativas en (miedo, ansiedad) -Participación innovación. en ansiedad, escepticismo la Unidad -Resistencia en y baja participación Educativa La conductual capacitaciones (Lomba-Portela et al., Merced. (oposición .-Modificación 2022; Akdeniz & Konakli, activa/pasiva) de prácticas 2022; Reinius et al., 2022). -Nivel de pedagógicas. adaptación -Disposición a progresiva (Jun et la innovación. al., 2023)
---	--

Nota. Descripción y operalización de la variables independientes y dependientes de la presente investigación. Jurado (2025).

2. CAPITULO II: Marco Teórico

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes internacionales

Diversas investigaciones en el ámbito internacional han mostrado la relevancia del liderazgo transformacional en la gestión del cambio educativo. Jun et al. (2023) evidencian en un estudio realizado en Corea del Sur que los líderes transformacionales incrementan el compromiso organizacional y disminuyen la resistencia de los docentes frente a reformas curriculares. Asimismo, Kaya et al. (2024) en Turquía, demostraron que la práctica de liderazgo transformacional favorece la innovación docente al estimular la confianza, la colaboración y el uso de nuevas tecnologías en el aula.

En el ámbito europeo, Antopoulou et al. (2023) demostraron que el liderazgo transformacional de los directivos escolares reduce las tensiones vinculadas con la digitalización de la enseñanza, al generar un ambiente de apoyo pedagógico caracterizado por la formación continua, el trabajo colaborativo y la empatía. Los hallazgos revelan que este tipo de liderazgo refuerza la confianza del profesorado, promueve la innovación pedagógica y apoya una percepción favorable de la integración tecnológica como una oportunidad para el desarrollo profesional y para mejorar los aprendizajes, creando una cultura escolar participativa y proyectada hacia el futuro.

Del mismo modo, Bao et al. (2024) en China confirma que este estilo de liderazgo no solo potencia la creatividad docente, sino que también reduce actitudes de resistencia al impulsar la visión compartida y la inspiración motivacional, el autor evidencia que los líderes transformacionales fomentan el pensamiento crítico y la autonomía del profesorado, creando entornos donde la colaboración y el

reconocimiento profesional son elementos centrales, de esta manera, el liderazgo basado en la inspiración y la confianza se convierte en un catalizador de la innovación educativa, ya que estimula la disposición al cambio y fortalece el compromiso institucional, asimismo, el estudio destaca que este modelo contribuye a equilibrar las demandas de rendimiento con el bienestar emocional de los docentes, generando escuelas más resilientes, cohesionadas y capaces de adaptarse a los retos globales de la educación contemporánea.

Estos estudios convergen en señalar que el liderazgo transformacional se constituye en una herramienta estratégica para la implementación de innovaciones educativas en contextos complejos y cambiantes, ya que posibilita que los docentes asuman los procesos de cambio con mayor disposición y compromiso.

En América Latina, la literatura reciente resalta la importancia del liderazgo transformacional en la consolidación de comunidades educativas resilientes, Trigueros et al. (2020) en España y México demostraron que la dimensión cooperativa del liderazgo promueve la motivación intrínseca del profesorado y reduce la ansiedad asociada a los procesos de innovación, este tipo de liderazgo fomenta un clima institucional caracterizado por la confianza mutua, la comunicación efectiva y la corresponsabilidad en la toma de decisiones, además impulsa la reflexión crítica sobre la práctica docente y favorece el desarrollo de una cultura profesional orientada al aprendizaje continuo, de este modo el liderazgo transformacional contribuye a fortalecer la autonomía del profesorado y a potenciar su compromiso con el cambio educativo.

Por su parte, García et al. (2022) analizaron instituciones educativas en Colombia, donde concluyeron que la aplicación del liderazgo transformacional favorece la cohesión institucional y disminuye la resistencia a las reformas

pedagógicas, los resultados de su estudio evidencian que los líderes que ejercen una gestión participativa generan espacios de diálogo y cooperación que fortalecen la identidad colectiva y el sentido de pertenencia, asimismo promueven estrategias de acompañamiento y capacitación que facilitan la adaptación del profesorado a nuevas demandas curriculares, lo cual repercute positivamente en la innovación y sostenibilidad de los proyectos educativos.

2.1.2. Antecedentes nacionales

En el caso ecuatoriano, Vera (2021) identificó que las instituciones con directivos que ejercen un liderazgo transformacional muestran mayores avances en innovación pedagógica y tecnológica, este hallazgo revela la relevancia de contar con líderes que integren la visión institucional con la práctica docente y que fomenten el aprendizaje colaborativo, del mismo modo, Paz y Alzoraiki (2025) halló que los docentes que perciben un liderazgo cooperativo y participativo tienden a involucrarse activamente en la implementación de nuevas metodologías de enseñanza, contribuyendo así al fortalecimiento de una cultura organizacional abierta al cambio, estos resultados confirman que el liderazgo transformacional, al centrarse en la motivación, la confianza y la cooperación, constituye un pilar esencial para el desarrollo educativo sostenible en el contexto ecuatoriano.

Por lo tanto, los antecedentes internacionales como regionales sustentan la pertinencia de estudiar la relación entre liderazgo transformacional y resistencia al cambio en el contexto ecuatoriano, específicamente en la Unidad Educativa La Merced de Ambato.

2.2. Marco conceptual

2.2.1. Teorías y modelos teóricos que sustentan el liderazgo transformacional cooperativo-educativo

El liderazgo transformacional se basa en sus orígenes clásicos de Burns (1978), quien lo definió como un proceso en el que líderes y seguidores se elevan unos a otros en motivación y moral. En el ámbito educativo esta concepción implica que el liderazgo no es una función administrativa, sino un proceso relacional que eleva las aspiraciones profesionales del claustro y apoya la transformación de las prácticas pedagógicas. La mirada burriana se centra en la faceta moral y ético-volitiva del liderazgo, tan importante cuando la finalidad institucional es abrirse a la innovación y disminuir la resistencia del profesorado al cambio (Burns, 1978).

Bass y Riggio (2006) revisaron y expandieron el marco de Burns, desarrollando un modelo operacional de liderazgo transformacional de cuatro dimensiones: influencia idealizada, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individualizada. Estas dimensiones hacen posible volver tangible la teoría en acciones prácticas de gestión escolar, por ejemplo, el estímulo intelectual se evidencia en el fomento a la reflexión pedagógica entre docentes; la consideración individualizada, en el acompañamiento y desarrollo profesional personalizado. Para un liderazgo colaborativo-pedagógico, estas dimensiones son la médula para entender cómo los líderes pueden generar compromiso colectivo y reducir la resistencia cuando la innovación se instala como un proyecto colectivo (Bass & Riggio, 2006).

El liderazgo distribuido Spillane (2006) complementa la mirada transformacional al mover el énfasis del líder a la red de prácticas y personas que hacen que el liderazgo suceda en la escuela. Spillane plantea que el liderazgo emerge

en las interacciones entre líderes, profesores y las situaciones organizacionales, y por ello, un liderazgo transformacional colaborativo se fortalece cuando las responsabilidades y la toma de decisiones se comparten, mejorando la capacidad institucional para responder al cambio. El liderazgo transformacional combinado con prácticas distribuidas apoya el empoderamiento del profesorado y disminuye la sensación de imposición, dos elementos que ayudan a disminuir la resistencia.

Las teorías de cambio educativo y desarrollo de capacidades institucionales, ejemplificadas por Fullan (2016), añaden la sustentabilidad al liderazgo: el cambio no se logra con inspiración, sino construyendo capacidades, apoyando profesionalmente y creando políticas de apoyo a la innovación. Fullan destaca la combinación de capacitación permanente del profesorado, trabajo en equipos profesionales y sistemas de retroalimentación, elementos que enlazan con la propuesta de liderazgo transformacional cooperativo-educativo como generador de condiciones para la internalización de nuevas prácticas.

La idea de escuela como organización que aprende Senge (1990) proporciona un marco conceptual para entender cómo el liderazgo crea contextos que apoyan el aprendizaje colectivo. Senge propone disciplinas organizacionales (visión compartida, pensamiento sistémico, aprendizaje en equipo) que, en términos educativos, señalan por qué las innovaciones tienen más probabilidades de arraigarse cuando el liderazgo favorece la reflexión profesional, la comunicación horizontal y la práctica colaborativa. En definitiva, la organización que aprende es el marco para engranar liderazgo transformacional, desarrollo docente y estrategias colaborativas.

Finalmente, las revisiones e investigaciones empíricas sobre liderazgo escolar Leithwood et al. (2004) sugieren que las prácticas transformacionales impactan indirectamente en el aprendizaje, al mejorar el clima organizacional y las condiciones

laborales del profesorado. Desde esta mirada comprensiva, el liderazgo transformacional cooperativo-educativo se apoya en diversos modelos: (a) la fundamentación normativa y motivacional de Burns; (b) la operacionalización de Bass y Riggio (2006); (c) la distribución del liderazgo (Spillane) que permite la cooperación; (d) la creación de capacidades y sostenibilidad (Fullan); y (e) la metáfora de la organización que aprende (Senge), que integra visión, equipo y práctica reflexiva. La combinación de estos marcos teóricos explica por qué un liderazgo inspirador, de acompañamiento personalizado y colaborativo es tan pertinente para hacer frente a la resistencia al cambio del profesorado en procesos de innovación educativa.

2.2.2. Principales concepciones del liderazgo transformacional cooperativo-educativo

El liderazgo transformacional cooperativo-educativo se ha posicionado como un enfoque para entender los procesos de gestión y cambio en las escuelas actuales, más aún en contextos de innovación pedagógica, digitalización y colaboración. Es un estilo en el que los líderes influyen en el hacer de los profesores, los motivan, los comprometen y construyen una visión compartida para mejorar la escuela. En el campo de la educación, el liderazgo transformacional va más allá de la gestión y se transforma en un proceso pedagógico que refuerza las relaciones interpersonales y el sentido de pertenencia organizacional.

Desde la mirada contemporánea, Muñoz y Arévalo (2025) señalan que el liderazgo transformacional influye en la capacidad de gestión de los profesores, especialmente en ambientes virtuales, promoviendo la autonomía, la responsabilidad compartida y la adaptación a nuevos contextos educativos. Los autores indican que este liderazgo desarrolla la capacidad del profesorado para apropiarse de cambios metodológicos y tecnológicos, reforzando la confianza profesional y disminuyendo las

resistencias en los nuevos contextos educativos. Esta pregunta es especialmente pertinente para centros con procesos de innovación educativa consolidados.

El elemento cooperativo del liderazgo transformacional implica estimular el trabajo en equipo como forma de gestión. En esa línea, Tantaléan et al. (2022) demuestran que el liderazgo transformacional directivo se asocia positivamente con el fortalecimiento del trabajo colaborativo docente, al crear espacios de participación, conversación profesional y corresponsabilidad en la toma de decisiones. Estos resultados reafirman que la colaboración entre profesores no emerge espontáneamente, sino que necesita de un liderazgo que promueva la interacción, la confianza y la construcción conjunta de conocimiento pedagógico.

Además, la capacitación de liderazgo desde las propias instituciones educativas es un factor esencial para asegurar procesos de cambio sustentables. Para Toro-Prada y Henriques (2024), el liderazgo educativo se debe de ir desarrollando de manera intencionada y planificada, integrando competencias asociadas a la gestión del cambio, la comunicación y la participación democrática. Desde esta mirada, el liderazgo transformacional cooperativo-educacional es una palanca para fortalecer las capacidades directivas y construir una cultura organizacional orientada al aprendizaje permanente y la innovación.

En contextos de transformación digital, el liderazgo transformacional se vuelve aún más importante. Valla y Salgado (2025) indican que este estilo de liderazgo facilita la dirección de entornos virtuales, apoyando la innovación pedagógica y el emprendimiento educativo, siendo proactivo ante los retos tecnológicos. Los autores señalan que los líderes transformacionales hacen que los profesores vivan la digitalización como una oportunidad de desarrollo profesional y no como una

imposición externa, disminuyendo la resistencia al cambio y fortaleciendo la cultura innovadora de la institución.

Desde una perspectiva organizacional más amplia, Moreno (2025) propone que el liderazgo transformacional y distribuido influye en el funcionamiento de las organizaciones educativas, generando estructuras más planas, participativas y flexibles. El liderazgo compartido parte del reconocimiento de que el liderazgo no reside en la figura jerárquica, sino que se distribuye entre los integrantes de la comunidad educativa, favoreciendo la cooperación, la corresponsabilidad y el compromiso colectivo con las metas de la institución.

Finalmente, una revisión sistemática de Rubio et al. (2026) muestra que los modelos transformacionales de liderazgo son uno de los enfoques más efectivos para la mejora escolar en contextos iberoamericanos. Los hallazgos de la revisión señalan que este tipo de liderazgo fortalece la gestión escolar, mejora el clima organizacional y permite implementar innovaciones pedagógicas, sobre todo cuando se acompaña de prácticas colaborativas y una perspectiva estratégica de cambio. En suma, estos hallazgos señalan que el liderazgo transformacional cooperativo-educacional es un marco teórico apropiado para estudiar el cambio en las escuelas y entender qué genera resistencia o receptividad en el profesorado ante la innovación.

2.2.3. Dimensiones del liderazgo transformacional cooperativo-educacional

El liderazgo transformacional cooperativo-educativo se entiende como un tipo de liderazgo que combina aspectos del liderazgo transformacional tradicional con la cooperación y la participación. El liderazgo transformador no es una posición, sino un conjunto de dimensiones interrelacionadas que definen la manera en que los líderes educativos influyen, motivan y apoyan al personal docente en los procesos de innovación y cambio institucional. En el ámbito educativo, estas dimensiones analizan

cómo el liderazgo influye en crear climas organizacionales positivos, reforzar el compromiso profesional y disminuir las resistencias al cambio pedagógico, tecnológico y organizacional.

Desde la teoría, las dimensiones del liderazgo transformacional señalan comportamientos y acciones concretas por medio de las cuales los directivos influyen en los profesores, los desafían a pensar, satisfacen sus necesidades individuales y sirven como modelos éticos y profesionales. A estas dimensiones clásicas se suma la cooperación pedagógica, como una forma de cultura en las instituciones educativas que pretenden fortalecer procesos de trabajo colaborativo, corresponsable y de construcción colectiva del conocimiento pedagógico. La incorporación de esta dimensión amplía el enfoque transformacional hacia un tipo de liderazgo más participativo y democrático en la educación.

En ese tenor, el liderazgo transformacional cooperativo-educacional se compone de cinco dimensiones: inspiración motivacional, estimulación intelectual, consideración individualizada, influencia idealizada y cooperación educativa. Cada una de estas dimensiones proporciona información para entender cómo se manifiesta el liderazgo en las organizaciones educativas y cómo influye en la disposición del personal docente hacia el cambio y la innovación. Su análisis separado profundiza en el fenómeno y abre la puerta al estudio sistemático del liderazgo transformacional como estrategia institucional en las escuelas actuales.

2.2.3.1. Inspiración motivacional

La inspiración motivacional es una de las dimensiones del liderazgo transformacional y se refiere a la habilidad del líder para articular una visión persuasiva que inspire a los seguidores a comprometerse con las metas organizacionales. En el campo de la educación, esta dimensión cobra mayor

importancia, ya que la innovación pedagógica necesita no sólo orientaciones técnicas, sino un liderazgo que cree sentido, que movilice al profesorado. A través de la inspiración motivacional, los líderes educativos cultivan expectativas positivas, refuerzan la confianza colectiva y dirigen las energías del profesorado hacia objetivos compartidos de mejora continua.

Bass y Riggio (2006) indican que la inspiración motivacional se da cuando los líderes emplean un lenguaje positivo, proponen grandes retos y muestran fe en la capacidad del equipo para lograrlos. En el ámbito escolar supone el fomento de una visión pedagógica común que sirva para dar sentido a los procesos de cambio y disminuir la incertidumbre que genera la innovación. Cuando los profesores conocen el porqué de los cambios educativos, están más dispuestos a colaborar en los procesos de la institución.

Desde la evidencia empírica más reciente, Kaya et al. (2024) demuestran que la inspiración motivacional de los líderes escolares impacta en la receptividad al cambio de los profesores, creando climas organizacionales basados en la confianza y el apoyo emocional. Los autores señalan que los líderes que explicitan las expectativas y se muestran entusiastas ante la innovación reducen la ansiedad y la resistencia del profesorado, que se vuelve más proactivo ante los retos pedagógicos y tecnológicos. Este descubrimiento apoya que la motivación no depende de incentivos externos, sino de la identificación del profesor con los valores y metas de la institución.

Además, Jun et al. (2023) afirman que la inspiración motivacional refuerza el compromiso organizacional docente, al generar un sentido de propósito y pertenencia. En su investigación, los autores indican que los líderes transformacionales que motivan y reconocen el esfuerzo del profesorado logran mayor satisfacción laboral y

disposición al cambio. En el ámbito educativo, esta variable es determinante para mantener en el tiempo procesos de innovación, pues la motivación intrínseca del profesorado es esencial para la adopción y arraigo de nuevas prácticas pedagógicas.

Desde la mirada de la gestión educativa, como recalca Kareem (2023), la inspiración motivacional hace que el líder sea un agente de cohesión institucional, que alinea los intereses personales con los organizacionales. En contextos educativos diversos en cuanto a pedagogías y trayectorias profesionales, esta línea permite construir consensos y minimizar conflictos en procesos de cambio. El liderazgo inspirador no manda, persuade, moviliza, crea una cultura organizacional de aprendizaje, innovación y mejora continua.

2.2.3.2. Estimulación intelectual

La estimulación intelectual es una de las dimensiones del liderazgo transformacional y que implica la habilidad del líder para estimular en los profesores el pensamiento crítico, la reflexión pedagógica y la búsqueda de soluciones creativas a los problemas educativos. En el ámbito educativo, esta dimensión se evidencia cuando los directivos favorecen los cuestionamientos reflexivos a las prácticas convencionales, estimulan la experimentación pedagógica, reconocen la creatividad como una forma de crecimiento profesional del profesorado. Con la estimulación intelectual, el liderazgo va moldeando la cultura organizacional hacia la reflexión y el cambio.

Bass y Riggio (2006) afirman que los líderes transformacionales estimulan intelectualmente a sus seguidores desafiándolos a redefinir supuestos, cuestionar viejas formas de hacer las cosas y abordar los problemas con nuevas perspectivas. En el campo de la educación, esta práctica es esencial para vencer la resistencia al cambio, haciendo que los profesores sean partícipes de los procesos de innovación,

tengan voz en las decisiones y desarrollen autonomía profesional. Cuando los profesores son desafiados intelectualmente, la innovación deja de ser una imposición externa y se transforma en un proceso de aprendizaje colectivo.

Desde la mirada empírica más reciente, por ejemplo, Kaya et al. (2024) muestran que la estimulación intelectual que ejercen los directivos escolares impacta positivamente en la disposición de los docentes a cambiar sus prácticas pedagógicas y organizacionales. Los autores señalan que los líderes que promueven la reflexión crítica y el análisis colectivo de las prácticas pedagógicas logran mayores niveles de compromiso profesional y disposición a innovar en sus prácticas. Estos resultados confirman que la estimulación intelectual es un mediador entre el liderazgo transformacional y la innovación educativa.

Por su parte, Leithwood et al. (2020) señalan que la estimulación intelectual apoya el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje, fomentando el diálogo pedagógico, la colaboración y la resolución conjunta de problemas. En ellas, los maestros reflexionan, discuten evidencias y construyen colectivamente su conocimiento profesional, mejorando la calidad de la enseñanza y disminuyendo la resistencia al cambio curricular y pedagógico. En este sentido, la estimulación intelectual influye no sólo en el individuo, sino en el ambiente colectivo de la institución educativa.

Además, autores como Chen et al. (2022) señalan que la estimulación intelectual apoya la autoeficacia de los maestros y la innovación pedagógica, sobre todo en ambientes en transformación digital. Los autores indican que los líderes que promueven la indagación de nuevas ideas y apoyan la experimentación crean entornos seguros para el aprendizaje profesional, en los que el error se considera una oportunidad para mejorar. Esta práctica es especialmente pertinente en centros

educativos con voluntad de incorporar tecnologías digitales y metodologías activas de enseñanza.

La estimulación intelectual es un elemento del liderazgo transformacional cooperativo-educacional que crea una cultura organizacional sustentada en la reflexión, la creatividad y el aprendizaje. Su presencia en los centros educativos facilita la implicación del profesorado en los procesos de innovación, refuerza la autonomía profesional y disminuye la resistencia al cambio, creando culturas escolares orientadas a la mejora pedagógica y al desarrollo profesional sostenible.

2.2.3.3. Consideración individualizada

La consideración individualizada es una de las dimensiones del liderazgo transformacional y se define como la capacidad del líder para reconocer, atender y apoyar las necesidades, intereses y potencialidades de cada uno de los integrantes de la organización. En el ámbito educativo esta variable cobra mayor importancia, ya que existen diferencias en las trayectorias profesionales, estilos de enseñanza y niveles de desarrollo del personal docente. A través de la atención individualizada, el liderazgo transformacional apoya el acompañamiento personalizado, el crecimiento profesional constante y la creación de relaciones de confianza y respeto mutuo.

Como señalan Bass y Riggio (2006), la consideración individualizada se da cuando los líderes se comportan como mentores o entrenadores de desarrollo profesional, brindando orientación, retroalimentación positiva y oportunidades de aprendizaje adaptadas a las necesidades de cada profesor. En el contexto educativo, esta rutina refuerza la motivación intrínseca y la satisfacción laboral, las cuales influyen en la disposición del profesorado a colaborar en procesos de innovación educativa. Cuando los profesores sienten que sus necesidades son escuchadas y

apreciadas, se reduce la resistencia al cambio y aumentan el compromiso con las metas de la institución.

Desde la mirada empírica actual, Jun et al. (2023) demuestran que la consideración individualizada impacta en la satisfacción laboral y el compromiso organizacional del profesorado. Los autores señalan que los líderes que ofrecen apoyo individualizado y reconocen el esfuerzo individual crean mejores climas organizacionales, con altos niveles de confianza y cooperación. En ello, la atención personalizada es un canal para disminuir las resistencias al cambio, creando un ambiente seguro para el desarrollo profesional.

Además, como indican Yu et al. (2022), la atención personalizada del liderazgo transformacional mejora el bienestar laboral y la resiliencia del profesorado, sobre todo en entornos educativos en transformación y con alta exigencia emocional. Los autores afirman que el apoyo del líder es un recurso psicológico que permite a los profesores afrontar mejor los retos de la innovación pedagógica y el cambio organizacional. Este enfoque tiene sentido en centros educativos con interés en realizar cambios progresivos sin alterar el clima laboral.

Por otro lado, Chicaiza et al. (2025) señalan que la atención personalizada apoya la autoeficacia del profesorado, al dar una retroalimentación localizada y oportunidades de aprendizaje adaptadas a las necesidades. En el ámbito educativo, el desarrollo de la autoeficacia es determinante para la apropiación de nuevas metodologías y tecnologías, puesto que los docentes que confían en sus habilidades tienen una disposición favorable al cambio. Así, la atención personalizada se asocia a la disminución de la resistencia del profesorado y a la sostenibilidad de los procesos de innovación educativa.

La atención personalizada es una dimensión del liderazgo transformacional cooperativo-educacional, que atiende a la diversidad del profesorado y apoya su desarrollo profesional. Su uso en los centros educativos facilita el desarrollo de relaciones de confianza, mejora el bienestar laboral y refuerza el compromiso del profesorado, ayudando a disminuir la resistencia al cambio y a desarrollar una cultura institucional de mejora continua.

2.2.3.4. Influencia idealizada

La influencia idealizada es una de las dimensiones del liderazgo transformacional y se define como el comportamiento del líder que sirve de modelo ético, profesional y personal a los integrantes de la organización. En el campo de la educación, esta faceta se evidencia cuando los líderes escolares cultivan respeto, confianza y admiración con acciones congruentes con los valores de la escuela, la ética profesional y el compromiso por la mejora. La influencia idealizada hace que el liderazgo sea aceptado y legitimado por el profesorado, consiguiendo su adhesión voluntaria a los procesos de cambio e innovación.

Bass y Riggio (2006) señalan que la influencia idealizada se da cuando los líderes muestran altos estándares morales, aceptan responsabilidades y ponen los intereses grupales por encima de los propios. En los centros educativos esta variable adquiere especial importancia, ya que los profesores tienden a comportarse como sus directores cuando observan consistencia entre lo que dicen y hacen. Así, la influencia idealizada refuerza una cultura organizacional basada en valores comunes y la confianza, esencial para disminuir la resistencia al cambio.

Desde la mirada empírica, Judge y Piccolo (2004) demuestran que la influencia idealizada se relaciona positivamente con el desempeño organizacional, la satisfacción laboral y el compromiso de los integrantes. En el ámbito educativo, estos

impactos se manifiestan en la disposición del profesorado a comprometerse con la institución, a participar en proyectos institucionales, a colaborar en procesos de innovación pedagógica. Cuando los líderes son considerados modelos éticos y profesionales, los profesores se muestran más receptivos a los cambios que impulsa la institución.

Además, Banks et al. (2016) señalan que la influencia idealizada es determinante para generar confianza organizacional, al reforzar la credibilidad del liderazgo y disminuir el riesgo percibido del cambio. Los autores indican que los líderes congruentes y transparentes crean seguridad psicológica, lo que permite la adopción de nuevas prácticas y la experimentación pedagógica. En los contextos educativos esta seguridad es esencial para que los profesores innoven sin miedo a ser castigados o evaluados negativamente.

En investigaciones recientes sobre liderazgo escolar, Kareem (2023) encuentra que la influencia idealizada de los directivos se asocia con el compromiso organizacional del profesorado y la cohesión institucional. El autor señala que los líderes en quien se confía logran sincronizar los esfuerzos individuales con las metas comunes, creando una visión compartida de mejora educativa. Esta variable es fundamental para superar la resistencia al cambio, pues el ejemplo del líder es un factor convincente que anima al profesorado a colaborar en los procesos de cambio.

2.2.3.5. Cooperación educativa

La colaboración pedagógica es una línea del liderazgo transformacional cooperativo-educacional, que fomenta formas de trabajo colectivo, corresponsable y de construcción conjunta de conocimiento en las escuelas. Esta línea asume que los procesos de mejora e innovación pedagógica son más efectivos si se generan en el contexto de la interacción colaborativa entre docentes, directivos y otros agentes

educativos. En esta línea, la colaboración educativa busca fortalecer las relaciones profesionales, crear ambientes laborales positivos y promover la participación del profesorado en los procesos de la institución.

Desde la teoría, Medina (2021) propone que el aprendizaje cooperativo es una estrategia pedagógica para dar respuesta a las exigencias del siglo XXI, desarrollando habilidades sociales, de trabajo en equipo y responsabilidad compartida. En el mundo de la empresa estos principios se concretan en el liderazgo colaborativo, siendo la cooperación un medio para fortalecer el compromiso del profesorado y disminuir las posturas individualistas que dificultan los procesos de cambio. La autora señala que la cooperación apoya contextos de aprendizaje más democráticos, participativos y orientados al desarrollo integral de las personas.

Además, Pérez et al. (2022) indican que el aprendizaje cooperativo usado en ambientes educativos mejora la interacción entre profesores y fortalece el sentido de pertenencia a la institución. Desde esta mirada, la colaboración educativa trasciende el aula y abarca la escuela, desarrollando formas colaborativas de trabajo en la planificación, implementación y evaluación de los procesos pedagógicos. Esto es especialmente importante para reducir la resistencia al cambio, pues los profesores se sienten partícipes de las decisiones y cambios que la institución promueve.

Por su parte, Catalán et al. (2023) señalan que el aprendizaje cooperativo va más allá del aula, siendo una estrategia institucional para la innovación educativa. Los autores señalan que la colaboración puede integrar conocimientos, habilidades y estilos de enseñanza diversos, enriqueciendo el proceso de aprendizaje y fortaleciendo la cohesión del equipo docente. Dentro del liderazgo transformacional cooperativo-educacional, esta dimensión permite desarrollar comunidades

profesionales de aprendizaje, en las que el diálogo reflexivo y el apoyo mutuo son la base del desarrollo institucional.

Desde una mirada inclusiva, López (2026) señala que el aprendizaje cooperativo es una estrategia para dar respuesta a la diversidad y favorecer la inclusión educativa, en particular en el contexto universitario. Aunque su investigación se desarrolla en el ámbito de la educación superior, sus resultados son extrapolables a otros niveles educativos, demostrando que la cooperación apoya la equidad, la participación y el reconocimiento de la diferencia. En esta línea, la colaboración pedagógica, liderada por la escuela, crea climas más abiertos, colaborativos y receptivos al cambio, reduciendo las resistencias al cambio innovador.

En síntesis, la colaboración educativa es una de las dimensiones del liderazgo transformacional cooperativo-educacional, que fortalece el trabajo en equipo, la corresponsabilidad y la participación docente en los procesos de la institución. Su evolución fortalece los climas organizacionales positivos, disminuye la resistencia al cambio y crea una cultura de mejora continua, inclusiva e innovadora.

2.2.4. Indicadores del liderazgo transformacional cooperativo-educacional

Los indicadores del liderazgo transformacional cooperativo-educacional posibilitan operacionalizar el constructo teórico y analizarlo sistemáticamente en el contexto educativo. A través de ellos se pueden reconocer y caracterizar las formas en que se expresa el liderazgo en la realidad institucional, particularmente en lo que concierne a la motivación del profesorado, la innovación pedagógica, la confianza organizacional y las formas participativas y colaborativas. Estos indicadores son referentes para conocer cómo el liderazgo se manifiesta en el día a día de la interacción entre directivos y profesores y en los procesos de gestión y cambio educativo.

Además, los indicadores ofrecen un marco para relacionar las dimensiones del liderazgo transformacional con conductas observables y percepciones del personal docente. Su interpretación da a conocer el grado de desarrollo del liderazgo cooperativo-educacional en la institución y determinar fortalezas y áreas de oportunidad en la gestión directiva. Así, los indicadores apoyan la comprensión del liderazgo como factor para fomentar la colaboración, disminuir la resistencia al cambio y fortalecer los procesos de innovación educativa desde la descripción contextualizada.

2.2.4.1. Motivación docente en la participación de proyectos institucionales

La motivación del profesorado a participar en proyectos institucionales es el interés, el compromiso y la voluntad del profesorado a participar en proyectos pedagógicos, innovaciones curriculares, acciones de mejora, etc., que la institución educativa promueva. Este indicador es esencial en el liderazgo transformacional cooperativo-educacional, porque la motivación es un elemento esencial para que los profesores participen en los procesos de cambio y contribuyan al logro de las metas de la institución. Cuando el liderazgo consigue activar la motivación del profesorado, refuerza el sentimiento de pertenencia y la participación en proyectos comunes de innovación educativa.

Como señalan Olmedo et al. (2025), la motivación del profesorado es un factor esencial para la calidad educativa, ya que determina su desempeño, su disposición al aprendizaje permanente y su participación en proyectos de la institución. Los autores señalan que los maestros motivados están más dispuestos a involucrarse en actividades de mejora, colaborar con sus compañeros y asumir responsabilidades adicionales, lo que impacta en la calidad de la educación. En esta línea, el liderazgo transformacional cooperativo-educacional es significativo en generar condiciones

organizacionales que promuevan la motivación intrínseca, a través del reconocimiento, apoyo y valoración del trabajo docente.

Desde la mirada de la calidad educativa, la motivación del profesorado se relaciona con la mejora de los procesos institucionales, ya que los profesores motivados participan con mayor compromiso en la planificación, desarrollo y evaluación de proyectos académicos. El autor recalca que la motivación no sólo depende de aspectos personales, sino también de las condiciones organizacionales y el estilo de dirección de la institución. En ese sentido, un liderazgo participativo, comunicativo y transparente de los objetivos favorece la adhesión del profesorado a los proyectos de la institución.

Además, Vera et al. (2024) demuestran que la motivación del profesor influye en el logro de las metas de aprendizaje, sobre todo cuando sienten que sus contribuciones son apreciadas y que los proyectos de la escuela dan respuesta a necesidades reales del contexto educativo. Desde la mirada del profesorado, la motivación se refuerza si hay apoyo directivo, si hay feedback continuo y si tienen la oportunidad de participar en la toma de decisiones. Estos factores fortalecen la asociación entre liderazgo transformacional y motivación docente, al promover un clima organizacional positivo y orientado al logro grupal.

Por otro lado, Rivera y González (2024) abordan la motivación del profesor desde sus orientaciones intrínsecas, extrínsecas y de desmotivación, siendo la motivación intrínseca la que más influye en el compromiso profesional y la participación a largo plazo en proyectos educativos. Los autores indican que los profesores más intrínsecamente motivados están más dispuestos a participar en proyectos institucionalizados, incluso en situaciones de cambio o alta demanda. En esta línea, el liderazgo transformacional cooperativo-educacional apoya el desarrollo

de este tipo de motivación, creando significado, propósito y alineación con los valores personales del profesor y los de la institución.

2.2.4.2. Cultura de innovación pedagógica y adopción de propuestas docentes

La cultura de innovación pedagógica y apropiación de iniciativas docentes es el conjunto de valores, actitudes y prácticas institucionalizadas que apoyan la generación, valoración e implementación de propuestas innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este indicador es esencial para evaluar el liderazgo transformacional cooperativo-educativo, al describir el nivel en que la institución fomenta un ambiente abierto al cambio, en el que los profesores se sienten motivados a sugerir nuevas formas, estrategias y enfoques pedagógicos para dar respuesta a las necesidades actuales de la educación.

Vera et al. (2023) señalan que la formación del profesorado es un factor esencial para desarrollar la innovación pedagógica, ya que le dota de herramientas conceptuales y metodológicas para generar y aplicar propuestas innovadoras. Los autores indican que las instituciones que apuestan por la formación permanente y reconocen el esfuerzo innovador del profesorado consiguen desarrollar una cultura institucional de mejora continua y aprendizaje permanente. Aquí es donde el liderazgo transformacional cooperativo-educacional juega un papel estratégico, promoviendo procesos formativos y reconociendo las iniciativas docentes para su implementación en la práctica pedagógica.

Conceptualmente, González (2024) indica que la innovación educativa implica el uso de metodologías activas, las cuales involucran al estudiantado, generan aprendizaje significativo y desarrollan competencias. El autor recalca que la implementación de estas metodologías "depende del apoyo institucional y del ambiente organizacional que promuevan los líderes educativos". Cuando los

profesores se sienten apoyados y abiertos a nuevas ideas, están más dispuestos a probar e integrar prácticas innovadoras en el aula.

Además, Sujatovich (2024) propone que la innovación educativa es un proceso sistemático y situado que implica cambios en las concepciones pedagógicas, las prácticas de enseñanza y la organización escolar. Desde esta mirada, la cultura de innovación no supone la incorporación de nuevas técnicas, sino la transformación gradual de la manera de pensar la educación. El liderazgo transformacional cooperativo-educativo es clave en este proceso, desarrollando la reflexión crítica, el diálogo y la construcción colectiva de propuestas innovadoras.

Por su parte, Santander-Salmon (2024) indica que las metodologías pedagógicas innovadoras se consolidan mejor cuando existe una cultura institucional de colaboración, experimentación y evaluación constante de las prácticas docentes. El autor señala que las mejores prácticas innovadoras emergen en contextos donde los profesores tienen oportunidades para colaborar, obtener retroalimentación y refinar sus ideas. En esta línea, la apropiación de innovaciones pedagógicas se refuerza cuando el liderazgo educativo promueve una gestión participativa y colaborativa, orientada al aprendizaje organizacional.

2.2.4.3. Confianza organizacional en el liderazgo directivo

La confianza organizacional en el liderazgo directivo se define como la percepción del personal docente sobre la credibilidad, consistencia, honestidad y capacidad de los individuos que dirigen la institución educativa. Este indicador es vital en el liderazgo transformacional cooperativo-educacional, porque la confianza es un elemento relacional que determina la aceptación de las medidas institucionales, la colaboración y la receptividad ante los procesos de innovación educativa. En el ámbito

educativo, la confianza no se crea con normas o estructuras, sino con interacciones diarias transparentes, una comunicación efectiva y el respaldo de la dirección.

Desde la teoría, Negrete et al. (2025) señalan que la confianza organizacional es un constructo multidimensional que se basa en la percepción de justicia, consistencia y apoyo de la dirección. Los autores indican que cuando los integrantes de una organización confían en sus líderes, el compromiso organizacional se intensifica y la incertidumbre en los procesos de cambio disminuye. En el campo de la educación, esta confianza es fundamental para que el profesorado abrace cambios pedagógicos y organizacionales sin sentirlos como una amenaza a su seguridad laboral.

En investigaciones empíricas en el contexto ecuatoriano, Espinoza-Solís y Elgoibar (2023) demuestran que el estilo de liderazgo impacta significativamente en los niveles de confianza organizacional y en el manejo constructivo del conflicto. Los autores señalan que los líderes que fomentan la conversación, la participación y el respeto mutuo crean climas organizacionales más estables y colaborativos. Si bien su investigación se desenvuelve en el terreno empresarial, sus conclusiones son extrapolables al campo de la educación, en el que la confianza en la dirección favorece la colaboración del profesorado y reduce las tensiones asociadas a los procesos de cambio institucional.

Desde el liderazgo transformacional, Vásquez et al. (2021) indican que este tipo de liderazgo influye en la confianza organizacional, al reforzar la identificación de los trabajadores con la organización. Los autores afirman que la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, el reconocimiento del esfuerzo individual y de equipo, construyen relaciones de confianza a largo plazo. En el ámbito escolar, esta confianza

se manifiesta en la disposición del profesorado a comprometerse con proyectos escolares y aceptar innovaciones pedagógicas impulsadas por la dirección.

Además, Santander-Salmon (2024) enfatiza que el uso de enfoques pedagógicos innovadores necesita de un liderazgo que genere confianza y seguridad psicológica en los profesores, sobre todo cuando se trata de implementar cambios metodológicos que impliquen salir de las prácticas convencionales. El autor destaca que los profesores confían más en líderes que acompañan los procesos de innovación, que ofrecen una guía y que apoyan ante las dificultades que implica la puesta en práctica de nuevas prácticas. En esta línea, la confianza organizacional es un elemento potenciador de la innovación educativa, que disminuye la resistencia y apoya la experimentación pedagógica.

2.2.4.4. Participación docente en los procesos de toma de decisiones colectivas

La participación del profesorado en las tomas de decisiones colectivas es el grado en que el profesorado participa activa, informada y corresponsablemente en la determinación de las políticas pedagógicas, organizativas y estratégicas de la institución educativa. Este indicador es esencial en el liderazgo transformacional cooperativo-educacional, ya que evidencia el cambio de modelos jerárquicos a participativos, donde el profesor es protagonista en la construcción y sostenibilidad del cambio en la escuela.

Desde la mirada clásica, Cantor (2005) argumenta que la participación del profesorado en las decisiones de la institución fortalece el compromiso profesional y la apropiación de los proyectos educativos. En su caso de estudio, el autor muestra que cuando los profesores participan en foros deliberativos, no sólo se logra mejorar la calidad de las decisiones, sino que también se fortalece la legitimidad de las acciones de la escuela. En el ámbito escolar esta participación permite disminuir

resistencias, pues los profesores sienten que sus opiniones y experiencias son tomadas en cuenta en la dirección de la escuela.

En una línea más actual, Díaz (2023) estudia la gestión participativa en centros educativos públicos, y cómo la participación del profesorado en la toma de decisiones está relacionada con marcos legales que favorecen la democracia institucional y la corresponsabilidad. El autor destaca que la participación de los maestros fortalece la transparencia, la cohesión organizacional y la efectividad de la gestión educativa para afrontar procesos de innovación y transformación pedagógica sostenida.

Desde el liderazgo pedagógico, Chila et al. (2025) demuestran que la participación docente en la toma de decisiones es un factor para desarrollar prácticas educativas contextualizadas. Los autores señalan que los directivos que fomentan espacios de diálogo y toma de decisiones compartida desarrollan una gestión más flexible y adaptable a los tiempos actuales. En esta línea, la participación de los profesores viene a ser la forma de manifestar el liderazgo transformacional cooperativo y de fortalecimiento del trabajo colectivo.

Además, Mota (2020) propone que la toma de decisiones eficientes en las organizaciones educativas inteligentes involucra a los actores de los procesos pedagógicos. El autor indica que las escuelas con participación del profesorado en la toma de decisiones desarrollan altos niveles de aprendizaje organizacional, innovación y mejora continua. Desde esta mirada, la participación de los profesores no es sólo un hecho democrático, sino un mecanismo para mejorar la calidad de la gestión y los cambios en la institución.

2.2.4.5. Colaboración interdisciplinar en la práctica educativa

La colaboración interdisciplinar en la práctica pedagógica implica que profesores de diferentes disciplinas trabajen juntos y coordinados con otros profesionales de la educación para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y satisfacer las necesidades del estudiantado. Este indicador es particularmente pertinente en el liderazgo transformacional cooperativo-educacional, en cuanto evidencia la habilidad del liderazgo para generar formas de cooperación profesional que superen las fronteras disciplinares y desarrollen enfoques pedagógicos integradores.

Desde un enfoque inclusivo, el trabajo colaborativo entre docentes y otros profesionales es un elemento esencial para dar respuesta a la diversidad y fortalecer los procesos educativos inclusivos (Arteaga-Alcívar & Ilbay-Guaña, 2024). Los autores refieren que la colaboración puede integrar conocimientos pedagógicos, psicológicos, sociales, dando así respuestas más adecuadas a las necesidades del contexto escolar. En ello, el liderazgo educativo es esencial para abrir espacios de coordinación, comunicación y corresponsabilidad entre los actores.

En el contexto de la colaboración entre docentes, León et al. (2023) señalan que la colaboración interdisciplinar permite compartir experiencias, reflexionar y construir conocimiento pedagógico. Los autores destacan que esta forma de colaboración apoya el desarrollo profesional docente y mejora la calidad de las prácticas pedagógicas, siempre y cuando exista una gestión institucional que favorezca la colaboración y el respeto a la diversidad de enfoques disciplinares. En este sentido, la colaboración interdisciplinar es un ejemplo del liderazgo transformacional cooperativo.

En el contexto ecuatoriano, Proaño-Muñoz et al. (2025) demuestran que la intervención pedagógica con equipos interdisciplinarios da respuesta a los problemas actuales de la educación, especialmente en contextos de alta complejidad social y educativa. Los autores señalan que el apoyo interdisciplinario fortalece la toma de decisiones pedagógicas y la coherencia de las acciones pedagógicas, siempre y cuando exista una coordinación desde la gestión directiva. Este tipo de liderazgo hace énfasis en que para hacer una diferencia en la educación se necesita de un liderazgo colaborativo capaz de movilizar voluntades y multiplicar los resultados de las acciones.

Además, Alemán (2025) indica que los proyectos interdisciplinarios son una estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos, integrando contenidos, habilidades y competencias de diferentes disciplinas. El autor recalca que para llevar a cabo este tipo de proyectos se necesita una cultura institucional colaborativa, planificadora y flexible. En este contexto, el liderazgo transformacional cooperativo-educacional es un agente que favorece la consolidación de prácticas interdisciplinarias permanentes, con la participación del profesorado y la unificación de sus esfuerzos hacia metas educativas compartidas.

2.2.5. Teorías y modelos teóricos que sustentan la resistencia al cambio en la innovación educativa

La resistencia al cambio en la innovación educativa se ha abordado desde diferentes marcos teóricos que intentan dar cuenta de por qué los agentes educativos, especialmente el profesorado, muestran actitudes de rechazo, duda o desacuerdo ante los procesos de cambio pedagógico, organizacional y tecnológico. Estas teorías concuerdan en que la resistencia no es un acto aislado o individual, sino una

respuesta compleja que surge de la interacción de factores cognitivos, emocionales, culturales y organizacionales dentro de las instituciones educativas.

Desde una mirada crítica, Alejandro y Cordero (2025) señalan que la resistencia al cambio en educación se relaciona con la incertidumbre y la falta de sentido colectivo sobre los cambios planteados. Los autores afirman que el cambio educativo se vive como una imposición externa cuando no se conecta con las prácticas, creencias y experiencias previas del profesorado, generando resistencias y posiciones defensivas. En este contexto, la resistencia se considera una respuesta racional a procesos de innovación que no logran involucrar a los docentes como agentes de cambio.

En una línea teórica complementaria, Córica (2020) define la resistencia de los profesores al cambio como un problema histórico de los sistemas educativos, que se vincula con aspectos individuales e institucionales. El autor reconoce modelos explicativos que señalan las creencias pedagógicas profundas, la amenaza a la identidad profesional y la sobrecarga de trabajo que generan las innovaciones educativas. En este sentido, la resistencia no es sólo oposición, sino un indicador de desajuste entre lo que se exige que cambie y las condiciones en que se vive la práctica.

Los modelos de gestión del cambio en educación ofrecen un marco teórico para entender la resistencia en procesos de innovación. Como señalan Arévalo y Muñoz (2025), la ausencia de planificación estratégica, de comunicación y de acompañamiento institucional genera resistencia en el profesorado ante los procesos de innovación pedagógica. Los autores señalan que los modelos de cambio que no toman en cuenta las dimensiones humanas y organizacionales generan resistencias y cierran espacios a la innovación pedagógica en las escuelas del siglo XXI.

Desde una mirada integradora tecnológica, Coronado (2025) aborda la resistencia al cambio como uno de los grandes desafíos para la incorporación de la innovación y tecnología educativa. El autor argumenta que los modelos teóricos que se enfocan únicamente en la parte técnica del cambio son insuficientes, ya que dejan de lado las barreras culturales, emocionales y formativas de los profesores. En esta línea, la resistencia se entiende como una reacción ante la falta de habilidades digitales, el miedo a equivocarse y la sensación de pérdida de control sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, los modelos que combinan resistencia al cambio y confianza organizacional explican mejor el fenómeno. Mercado et al. (2024) demuestran que la resistencia de los profesores a la innovación educativa aumenta en los lugares con poca confianza en los procesos institucionales y en las decisiones de la dirección. Desde esta perspectiva, la resistencia es una forma de desconfianza hacia los cambios que se proponen, sobre todo cuando no van acompañados de estrategias precisas de apoyo, capacitación y participación docente.

2.2.6. Principales concepciones de la resistencia al cambio en la innovación educativa

La resistencia al cambio en la innovación educativa se ha teorizado desde diferentes perspectivas teóricas que coinciden en definirla como un fenómeno complejo, procesual y contextualizado. Más allá de ser considerada una postura negativa u opuesta al cambio, algunas concepciones actuales la consideran una reacción del profesorado ante los cambios que intentan transformar sus prácticas, creencias profesionales, identidad docente y condiciones laborales. En esa línea, la resistencia emerge como expresión de tensiones entre las demandas de cambio y la realidad institucional en que se trabaja.

Una de las conceptualizaciones más comunes define la resistencia al cambio como una reacción cognitiva y perceptiva, asociada a las creencias, interpretaciones y valoraciones que los profesores desarrollan hacia las innovaciones educativas. En este sentido, la resistencia se manifiesta cuando el profesorado considera que el cambio es irrelevante, incompatible con su práctica o ajeno a las necesidades del contexto. Como afirman Alejandro y Cordero (2025), el cambio educativo encuentra resistencia cuando no es entendido y resignificado por el profesorado, que duda de su viabilidad, sentido pedagógico y beneficios reales para el aprendizaje.

Otra perspectiva considera que la resistencia al cambio es una reacción emocional, que surge de sentimientos de incertidumbre, ansiedad, miedo o inseguridad ante lo desconocido. Córica (2020) indica que los procesos de innovación generan sobrecarga emocional en el profesorado cuando implican cambios bruscos en las prácticas de enseñanza, más trabajo o ser evaluado continuamente. Desde esta perspectiva, la resistencia no emerge necesariamente de una oposición consciente al cambio, sino de la necesidad de preservar la estabilidad emocional y profesional del profesorado ante situaciones que se interpretan como amenazantes.

Desde la gestión educativa, la resistencia al cambio también se considera una reacción organizacional, que depende de la manera en que las escuelas planifiquen, comuniquen e implementen los procesos de cambio. Como señalan Arévalo y Muñoz (2025), la falta de estrategias explícitas de gestión del cambio, de acompañamiento y participación docente genera resistencia hacia las innovaciones pedagógicas. En esta línea, la resistencia surge como resultado de modelos de dirección jerárquicos que dejan al margen al profesorado en la toma de decisiones y minan su compromiso con los procesos de la institución.

En ambientes de cambio tecnológico, la resistencia al cambio se ha considerado una forma de reacción adaptativa a las demandas de integración de nuevas herramientas digitales y enfoques innovadores. Como afirma Coronado (2025), muchos profesores se resisten cuando sienten que la innovación tecnológica supera sus habilidades profesionales o no tienen el apoyo formativo adecuado. Desde esta perspectiva, la resistencia no se opone a la innovación per se, sino a la ausencia de las condiciones para su implementación.

Finalmente, un enfoque comprensivo relaciona la resistencia al cambio con los niveles de confianza institucional y legitimidad del liderazgo educativo. Mercado et al. (2024) indican que la resistencia del profesorado surge cuando hay desconfianza hacia los procesos de innovación y hacia las personas que toman las decisiones para ponerlos en marcha. En este contexto, la resistencia se manifiesta como escepticismo ante los cambios que no se consideran justos, transparentes o en línea con los principios pedagógicos de la institución.

2.2.7. Dimensiones de la resistencia al cambio en la innovación educativa

La resistencia al cambio en la innovación educativa es un fenómeno complejo que no puede ser abordado desde una única perspectiva, ya que se manifiesta en diversas formas interrelacionadas que influyen en la manera en que el profesorado piensa, siente y actúa ante los procesos de cambio institucional. En ese sentido, hablar de la resistencia como un constructo multidimensional ayuda a identificar los factores que la conforman y la forma en que se manifiesta en el contexto educativo, especialmente en los procesos de innovación pedagógica y organizacional.

El reconocimiento de algunas dimensiones de la resistencia al cambio puede desglosarla y comprender cómo en ella se conjugan los elementos cognitivos, afectivos y conductuales del profesorado ante el cambio educativo. Estas

dimensiones explican por qué ante un mismo proceso de cambio algunos profesores se muestran receptivos y adaptándose paulatinamente, mientras que otros dudan, temen o se resisten abierta o encubiertamente. De este modo, el análisis dimensional ayuda a comprender y estructurar el problema educativo que se investiga.

Además, abordar la resistencia al cambio desde sus dimensiones permite desarrollar estrategias de liderazgo y gestión educativa más pertinentes para solucionar las razones específicas que la generan en el profesorado. Reconocer estas dimensiones va más allá de las miradas reduccionistas que asocian la resistencia con falta de compromiso o negatividad al cambio, hacia una mirada comprensiva de los factores personales, profesionales e institucionales que moldean la disposición de los profesores hacia la innovación. Desde esta perspectiva, entonces, a continuación, se presentan las dimensiones que definen la resistencia al cambio en la innovación educativa.

2.2.7.1. Resistencia cognitiva

La resistencia cognitiva en la innovación educativa se da a través de las creencias, representaciones y esquemas mentales que el profesorado ha ido elaborando a lo largo de su carrera. Estas estructuras mentales impactan la manera en que se entiende la significancia, la utilidad y la factibilidad de los procesos de cambio en la pedagogía. Cuando las innovaciones educativas chocan con ideas preexistentes sobre la enseñanza, el aprendizaje o el papel del profesor, se crean interpretaciones negativas que dificultan su aceptación e implementación.

Desde una mirada cognitiva, el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico es esencial para entender la resistencia al cambio. Otazú (2023) afirma que las disposiciones cognitivas condicionan la habilidad de los profesionales para examinar, cuestionar y resignificar nuevas propuestas pedagógicas. Sin estas medidas, los

cambios se interpretan como amenazas a la estabilidad laboral o como imposiciones externas, fortaleciendo las posiciones de resistencia a la innovación. De este modo, la resistencia cognitiva se manifiesta en juicios anticipados, dudas y desconfianza hacia los beneficios del cambio educativo.

En el campo educativo y psicopedagógico, Indacochea et al. (2025) refieren que las habilidades cognitivas determinan la manera en que los individuos procesan la información y afrontan nuevas exigencias escolares. En el ámbito de la enseñanza, esto implica que la resistencia cognitiva no se debe a falta de voluntad de innovar, sino a la dificultad de reorganizar esquemas mentales y conocimientos previos ante nuevas exigencias pedagógicas. Así, las concepciones de eficacia de las metodologías tradicionales tienden a imponerse ante nuevas propuestas que se visualizan como complejas o poco claras.

Además, el pensamiento lateral y lógico-crítico es una habilidad para trascender la rigidez cognitiva que acompaña la resistencia al cambio. Como señala Bayas-Romero (2024), la falta de estrategias que promuevan la flexibilidad mental restringe la habilidad de los docentes para encontrar caminos alternativos y asumir enfoques novedosos. En este sentido, la resistencia cognitiva se evidencia en la preferencia por las formas habituales y la renuencia a pensar en otras nuevas, aunque éstas den respuesta a las necesidades actuales del sistema educativo.

Desde la formación pedagógica, Muñoz-Barriga et al. (2023) muestran que las creencias y experiencias pedagógicas impactan la manera en que se construye el pensamiento crítico del profesorado. Cuando los procesos formativos no invitan a reflexionar críticamente sobre la práctica pedagógica, a cuestionar supuestos arraigados, se consolidan creencias inflexibles que se transforman en obstáculos cognitivos para la innovación. Aquí es donde la resistencia cognitiva emerge como

una forma organizada de resistencia mental que influye en la receptividad al cambio y la interpretación de las ofertas innovadoras.

2.2.7.2. Resistencia emocional

La resistencia emocional en los procesos de innovación educativa se manifiesta a través de respuestas afectivas como el miedo, la ansiedad, la inseguridad y el estrés, las cuales influyen directamente en la disposición del personal docente para aceptar y participar en los cambios institucionales. Estas emociones emergen con frecuencia cuando las innovaciones educativas alteran las rutinas pedagógicas establecidas, exigen nuevas competencias o generan incertidumbre respecto al desempeño profesional. En este sentido, la resistencia emocional constituye una dimensión clave para comprender por qué, aun existiendo comprensión cognitiva del cambio, persisten actitudes de rechazo o evitación frente a la innovación.

Desde la perspectiva de la educación emocional, Tuquinga (2024) destaca que el manejo inadecuado de las emociones en los contextos educativos puede convertirse en un factor limitante para el desarrollo de procesos formativos efectivos. En el caso del profesorado, la falta de estrategias para gestionar emociones asociadas al cambio incrementa la percepción de amenaza y reduce la capacidad de adaptación a nuevas exigencias pedagógicas. Así, el miedo a cometer errores, a perder el control del aula o a no cumplir con las expectativas institucionales refuerza la resistencia emocional frente a las propuestas innovadoras.

El bienestar emocional del docente también desempeña un papel determinante en la forma en que se afrontan los procesos de innovación educativa. Moreira Sarmiento et al. (2022) evidencian que niveles elevados de malestar emocional inciden negativamente en el desempeño profesional, generando actitudes defensivas y baja disposición hacia el cambio. Cuando las innovaciones se implementan sin

considerar el equilibrio emocional del profesorado, se intensifican sentimientos de ansiedad y agotamiento, lo que contribuye a la resistencia emocional y dificulta la apropiación de nuevas prácticas pedagógicas.

Asimismo, el trabajo emocional docente, entendido como la gestión consciente de las propias emociones en el ejercicio profesional, resulta fundamental para comprender esta dimensión de la resistencia. Romero (2024) señala que el cuidado emocional en la práctica docente implica un esfuerzo constante por regular emociones frente a demandas institucionales crecientes. En contextos de innovación, este trabajo emocional se ve intensificado, y cuando no existe reconocimiento ni apoyo institucional, el profesorado puede experimentar sobrecarga emocional, manifestando resistencia como mecanismo de autoprotección frente a escenarios percibidos como emocionalmente demandantes.

Desde el ámbito de la formación docente, Panchana-Mosquera y Venet-Muñoz (2024) subrayan la importancia de integrar la inteligencia emocional como componente central del desarrollo profesional. La ausencia de formación en habilidades emocionales limita la capacidad del docente para enfrentar situaciones de cambio con mayor equilibrio y apertura, favoreciendo respuestas de ansiedad e inseguridad. En este contexto, la resistencia emocional se configura como una barrera significativa para la innovación educativa, al estar estrechamente vinculada a la falta de recursos emocionales para gestionar los desafíos que implican los procesos de transformación pedagógica.

2.2.7.3. Resistencia conductual

La resistencia conductual en los procesos de innovación educativa se evidencia en las acciones manifiestas del profesorado que se oponen, activa o pasivamente, a los cambios en la organización. A diferencia de la resistencia cognitiva

y afectiva, esta se manifiesta en acciones reales, como el no seguimiento de orientaciones pedagógicas, la escasa participación en acciones de capacitación, la implementación superficial de nuevas metodologías o la mantención de prácticas tradicionales. En esta línea, la resistencia comportamental es una forma de reacción pragmática al cambio, que expresa conflictos latentes entre las exigencias organizacionales y las disposiciones del profesorado.

Desde una mirada conductual, Córlica (2020) indica que la resistencia de los profesores al cambio a menudo se manifiesta como formas de resistencia pasiva, simulando aceptarlo sin cambiar su práctica. Esta forma de resistencia pasiva es difícil de detectar, porque no se manifiesta en enfrentamientos abiertos, sino en la inercia profesional y la reproducción de las formas habituales. Además, el autor advierte que la resistencia activa puede tomar la forma de preguntas abiertas, rechazo directo a las nuevas políticas, desacuerdo permanente con las innovaciones educativas.

En el estudio de las prácticas pedagógicas, Guerra y Seda (2022) señalan que las resistencias no siempre implican un rechazo consciente al cambio, sino que pueden representar formas de defensa profesional ante situaciones que se consideran inestables o poco definidas. En este sentido, la resistencia comportamental puede ser adaptativa, en que el profesor privilegia la estabilidad del aula y la atención a los estudiantes, aunque esto signifique alejarse de las innovaciones planteadas. Pero cuando estas acciones persisten en el tiempo, llegan a bloquear la transformación de las prácticas pedagógicas.

En situaciones educativas con altos niveles de problemas de conducta y académicos, la resistencia conductual del profesorado se vuelve especialmente importante. Santibáñez et al. (2025) estudian el papel del profesorado ante comportamientos disruptivos y demuestran que la ausencia de estrategias definidas

de gestión institucional puede fortalecer respuestas evitativas o de resistencia en el profesorado. Cuando las innovaciones educativas ignoran las realidades del aula, los profesores desarrollan comportamientos defensivos que impiden la aplicación de nuevas propuestas pedagógicas.

Además, como indican Haro-Lara et al. (2023), las conductas disruptivas en el aula afectan al rendimiento académico y a la predisposición del profesorado a adoptar innovaciones metodológicas. En situaciones con indisciplina o sobrecarga de trabajo, la resistencia conductual se puede agudizar como una manera de mantener el control sobre el proceso de enseñanza. En este contexto, la resistencia manifiesta o silenciosa al cambio es una señal de que se requieren estrategias de liderazgo y acompañamiento más contextualizadas.

2.2.7.4. Nivel de adaptación progresiva

El grado de adaptación gradual se refiere a la habilidad del equipo docente para ajustarse gradual, consciente y funcionalmente a los procesos de innovación educativa, superando progresivamente las barreras cognitivas, emocionales y conductuales del cambio. Esta línea no supone la aceptación acrítica de las innovaciones pedagógicas, sino un proceso activo de adaptación que se va tejiendo con la práctica, la reflexión sobre la práctica y el apoyo institucional. En esta línea, la adaptación gradual se erige como un indicador para conocer cómo la resistencia al cambio se transforma en receptividad y aprendizaje profesional.

Desde la mirada de la educación inclusiva, Analuisa et al. (2025) muestran que la adaptación docente a currículos priorizados y enfoques inclusivos es una gran dificultad cuando las innovaciones implican modificar la planificación, la metodología y la evaluación. Los autores indican que la percepción de los profesores sobre sus propias habilidades impacta en el ritmo y grado de adaptación al cambio, siendo el

acompañamiento pedagógico y la formación continua unos facilitadores para los procesos de ajuste progresivo en los contextos educativos.

La percepción de las propias competencias profesionales es otro factor que influye en el nivel de adaptación gradual. Vera et al. (2024) afirman que los maestros que son conscientes de sus fortalezas y debilidades ante nuevas demandas educativas, como atender a alumnos con discapacidad visual, están más abiertos a modificar poco a poco sus prácticas docentes. Por el contrario, cuando la innovación se vive como una imposición que supera las capacidades profesionales, se refuerzan actitudes de resistencia que entorpecen el proceso de adaptación.

En las primeras fases de la trayectoria formativa, la adaptabilidad del formador pasa por saber resolver situaciones delicadas que exigen sensibilidad pedagógica y flexibilidad profesional. Como señalan Bazán et al. (2025), el papel del profesor en situaciones adaptativas infantiles necesita cambios graduales en la práctica pedagógica, que sólo se logran cuando hay permeabilidad al cambio y se entiende la adaptación como un proceso del desarrollo. Esta mirada posibilita extrapolar la adaptación gradual como una competencia transversal del profesorado ante contextos educativos cambiantes.

Además, en contextos virtuales y combinados, la adaptación gradual se vuelve especialmente importante ante la innovación tecnológica. Como señalan Revelo et al. (2025), el profesor como diseñador de experiencias de aprendizaje debe pasar por un proceso progresivo de apropiación de herramientas digitales y metodologías emergentes. Implica experimentación, adaptación constante y reflexión pedagógica, las cuales facilitan la adaptación progresiva y minimizan la resistencia al cambio, al existir apoyo institucional y claridad en las metas educativas.

2.2.8. Indicadores de la resistencia al cambio en la innovación educativa

Los indicadores de resistencia al cambio en la innovación educativa son una manera de hacer tangible este constructo y poder analizarlo de manera sistemática en los contextos educativos. A través de estos indicadores se pueden reconocer expresiones específicas de la resistencia en el proceder, las actitudes y las prácticas de los profesores ante los procesos de cambio pedagógico. Su conceptualización es esencial para explicar cómo la resistencia se manifiesta en el mundo de la escuela y para definir criterios que permitan valorarla en términos descriptivos y no experimentales.

Los indicadores permiten operacionalizar las dimensiones teóricas de la resistencia al cambio en algo observable y medible, relacionado con la práctica diaria del profesorado. Estos indicadores muestran los niveles de aceptación o rechazo hacia las innovaciones educativas, los niveles de participación, adaptación y disposición al cambio de los profesores en el contexto de trabajo. Así, los indicadores son el eslabón entre el marco teórico y la realidad empírica, y permiten entender la resistencia no como una postura interna, sino como un conjunto de reacciones específicas ante las exigencias de innovación.

Además, el reconocimiento de ciertas señales de resistencia al cambio proporciona información para la toma de decisiones en la gestión educativa. Al concretar más las conductas y disposiciones del profesorado ante la innovación, estos indicadores pueden identificar las zonas donde se necesita apoyar, capacitar o desarrollar mejores estrategias de liderazgo. En esta línea, el análisis de indicadores es un instrumento para conocer la manera en que se transforma la educación y para guiar las acciones de las instituciones en aras de procesos de innovación incremental y sostenible.

2.2.8.1. Grado de aceptación de nuevas metodologías

El nivel de aceptación de nuevas metodologías es un indicador de resistencia al cambio en la innovación educativa, en el sentido de la disposición del profesorado a adoptar nuevas formas de enseñanza en su práctica diaria. Éste se evidencia cuando el profesorado está receptivo a metodologías activas, tiene interés por alterar formas convencionales de enseñar y probar nuevas formas de mediación pedagógica para el aprendizaje significativo. Una baja aceptación se manifiesta en la elección de formas tradicionales, y una aceptación creciente en la adopción consciente y reflexiva de nuevas propuestas.

Desde la mirada del profesorado, Cabanillas et al. (2025) muestran que la aceptación de metodologías activas pasa por el conocimiento que el profesorado tenga de su utilidad pedagógica y de cómo influyen en el aprendizaje. Cuando las metodologías innovadoras se consideran relevantes, coherentes con las finalidades educativas y adaptadas al contexto institucional, aumenta la disposición a ponerlas en práctica. Por el contrario, la ausencia de claridad metodológica y la falta de apoyo formativo consolidan posturas de resistencia y rechazo hacia estos enfoques.

En el estudio de la integración tecnológica, Sánchez-Caballé y Esteve-Mon (2023) indican que la adopción de metodologías pedagógicas innovadoras depende de la competencia digital del profesorado, la infraestructura tecnológica y el apoyo institucional. La falta de estos elementos genera una imagen negativa de las metodologías activas apoyadas en tecnología, aumentando la resistencia al cambio y dificultando su implementación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además, la asociación entre el uso de metodologías activas y los resultados de aprendizaje impacta en el grado de aceptación de la aplicación. Palazón-Pérez de los Cobos et al. (2011) señalan que los profesores están más dispuestos a abrazar

nuevas metodologías cuando observan resultados tangibles en la participación, el rendimiento y la motivación de los estudiantes. En esa línea, la evidencia científica de los beneficios de estas metodologías es un elemento facilitador para reducir la resistencia y mejorar la aceptación al cambio pedagógico.

Desde la praxis, Abad (2025) defiende que el uso de metodologías activas necesita procesos formativos permanentes y de acompañamiento pedagógico para apropiarse de ellas progresivamente. Cuando los profesores son apoyados de manera regular y tienen espacios para reflexionar sobre su práctica, el nivel de aceptación crece, disminuye la resistencia al cambio y se vuelven más proactivos ante la innovación educativa.

2.2.8.2. Nivel de ansiedad frente a los cambios educativos

El grado de ansiedad ante el cambio educativo es un buen indicador de la resistencia al cambio, en la medida en que expresa las reacciones emocionales del profesorado ante los procesos de cambio pedagógico, organizacional y tecnológico. La ansiedad se presenta cuando las innovaciones educativas crean incertidumbre sobre el desempeño profesional, el manejo de nuevas herramientas o la adaptación a nuevas metodologías. En este caso, la ansiedad se convierte en un elemento que inhibe la propensión al cambio y refuerza las posturas defensivas ante la innovación.

Las crisis recientes han dejado claro que los niveles de estrés y ansiedad en el profesorado se han disparado. Quispe et al. (2024) hallaron altos niveles de estrés post pandemia en maestros de primaria, relacionado con la sobrecarga laboral, presión institucional y tener que adaptarse a nuevas exigencias educativas. Estos elementos impactan la manera en que los profesores viven los procesos de innovación, aumentando la sensación de amenaza y disminuyendo la apertura al cambio.

En el confinamiento por SARS-CoV-2, Monge-Cedeño y García-Cedeño (2021) encontraron diferentes manifestaciones de ansiedad en docentes, como irritabilidad, preocupación y temor a su desempeño laboral. Estas reacciones emocionales, provocadas por los cambios repentinos en las formas de enseñar, dejan ver cómo la ansiedad se convierte en el eje de la resistencia al cambio cuando las transformaciones educativas no están siendo acompañadas.

La integración de instrumentos digitales en los procesos formativos también ha afectado los niveles de ansiedad en el profesorado. Como indican Valentín-Oliva et al. (2025), la carencia de competencias digitales y el desconocimiento de herramientas tecnológicas genera inseguridad y estrés en el profesorado, sobre todo cuando la innovación tecnológica se introduce de forma acelerada. Sin embargo, los autores señalan que el uso apropiado de instrumentos digitales enfocados en el soporte pedagógico puede disminuir la ansiedad y permitir una adaptación gradual al cambio.

Desde una mirada complementaria, Hidalgo-Tapia et al. (2021) examinan la influencia de la educación online en los niveles de ansiedad, demostrando que el cambio a formas novedosas de aprendizaje supone dificultades emocionales. Si bien su investigación se enfoca en el contexto escolar, los resultados pueden extrapolarse y evidenciar que la exposición continua a cambios educativos sin preparación emocional genera ansiedad, intensificando la resistencia al cambio en los actores del sistema educativo.

2.2.8.3. Participación en procesos de capacitación e innovación

La participación en procesos de capacitación e innovación es un indicador para reconocer el nivel de resistencia al cambio en el sector educativo, al evidenciar el grado de participación del personal docente en actividades para fortalecer sus competencias profesionales. La disponibilidad a involucrarse en programas de capacitación, talleres, cursos, espacios de actualización pedagógica demuestra el interés del profesorado por aprender y mejorar su práctica. En cambio, una baja participación o que se realice de manera aislada puede ser una forma de resistencia al cambio, sobre todo cuando las capacitaciones están asociadas a procesos de innovación institucional.

Desde la innovación apoyada en tecnologías de la información y comunicación, Avilés et al. (2024) indican que la capacitación docente es esencial para desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras que impulsen la transformación educativa hacia nuevos escenarios de aprendizaje. Los autores señalan que la no participación en procesos de capacitación tecnológica restringe la apropiación de tecnologías y fortalece posturas de resistencia o indiferencia ante la innovación, sobre todo en situaciones de cambio educativo acelerado.

En la educación superior, Molina et al. (2026) demuestran que la formación del profesorado en nuevas herramientas digitales impacta en la disposición del profesorado a adoptar nuevas formas de enseñanza. Los resultados de su investigación señalan que los maestros involucrados en procesos de formación permanente tienen más seguridad en el uso de recursos tecnológicos y más disposición hacia la innovación educativa. Por el contrario, la falta de capacitación programada aumenta la inseguridad laboral y fortalece la resistencia al cambio.

Además, los programas formales de capacitación docente son un factor para mejorar la práctica pedagógica y disminuir la resistencia a la innovación. Hidalgo et al. (2025) señalan que los programas de capacitación enfocados en estrategias y metodologías de enseñanza capacitan al profesorado para adquirir competencias pedagógicas que le permiten adaptarse a los nuevos enfoques educativos. La participación continuada en estos programas refuerza la sensación de autoeficacia del profesorado y permite la aceptación gradual de los cambios en la institución.

En un sentido más amplio, Rodríguez et al. (2022) señalan que la formación del profesorado es un elemento esencial para los procesos de cambio e innovación educativa, al saber conjugar las necesidades institucionales con el desarrollo profesional del profesorado. Los autores señalan que la participación en procesos de capacitación permite no solo actualizar conocimientos, sino también desarrollar actitudes favorables al cambio, disminuyendo resistencias y fortaleciendo la cultura de innovación en las instituciones educativas.

2.2.8.4. Modificación de las prácticas pedagógicas tradicionales

El cambio de las prácticas pedagógicas convencionales es un marcador de resistencia al cambio en la innovación educativa, en la medida en que da cuenta de la medida en que el profesorado cambia sus maneras de enseñar, estrategias didácticas y formas de relacionarse en el aula. Esto se nota cuando los maestros van dejando atrás los métodos expositivos para moverse hacia unos más activos, participativos y de aprendizaje significativo. La permanencia de metodologías tradicionales a pesar de nuevas propuestas es una forma de resistencia al cambio.

La asociación entre el uso de metodologías activas y la transformación de la práctica docente ha sido ampliamente estudiada. Palazón-Pérez de los Cobos et al. (2011) indican que el cambio en las prácticas docentes se da cuando los profesores

son conscientes del beneficio de las metodologías activas en el aprendizaje de los alumnos. Pero, sin evidencia o apoyo pedagógico, los autores alertan que los profesores continúan con prácticas tradicionales, aunque tengan una aceptación teórica de la innovación.

Desde la mirada de las metodologías docentes enriquecidas con tecnologías digitales, Sánchez-Caballé y Esteve-Mon (2023) señalan que la transformación de las prácticas pedagógicas implica no solo el acceso a tecnologías, sino también un cambio en la concepción del rol docente. Cuando las innovaciones tecnológicas no se integran con intenciones pedagógicas, se tiende a reproducir las prácticas convencionales en soportes digitales, restringiendo la innovación y manifestando formas sutiles de resistencia al cambio.

En la formación profesional del profesorado, según Abad (2025), el cambio de las prácticas pedagógicas convencionales pasa por procesos formativos orientados a la reflexión crítica sobre la enseñanza. La formación basada en metodologías activas capacita al profesorado para reflexionar sobre su práctica y probar nuevas formas de enseñar, transformando poco a poco sus prácticas hacia modelos innovadores. Sin estos procesos, las prácticas tradicionales se convierten en zonas de confort profesional.

Además, Aviles et al. (2024) demuestran que la integración de prácticas innovadoras apoyadas en tecnologías de la información y comunicación requiere transformar la práctica pedagógica más allá del uso instrumental de herramientas tecnológicas. Los autores señalan que cuando los profesores no cambian sus esquemas habituales de enseñanza, la innovación queda en la superficie, reforzando la resistencia al cambio y dificultando la instauración de nuevas formas de aprendizaje.

2.2.8.5. Disposición docente hacia la innovación educativa

La disposición docente hacia la innovación educativa se entiende como la actitud general de apertura, interés y compromiso del profesorado frente a los procesos de transformación pedagógica, metodológica y organizacional. Este indicador refleja el grado en que los docentes están dispuestos a asumir cambios en su práctica profesional, experimentar nuevas estrategias de enseñanza y participar activamente en iniciativas institucionales orientadas a la mejora educativa. Una disposición favorable se asocia con actitudes de curiosidad, flexibilidad y aprendizaje continuo, mientras que una disposición limitada suele manifestarse en escepticismo, pasividad o rechazo frente a las propuestas innovadoras.

Desde una perspectiva crítica del cambio educativo, Alejandro y Cordero (2025) señalan que la disposición docente hacia la innovación depende en gran medida de la percepción de sentido y pertinencia del cambio. Cuando las innovaciones son comprendidas como oportunidades de mejora y no como imposiciones externas, el profesorado muestra mayor apertura para involucrarse en los procesos de transformación. En contraste, la falta de claridad sobre los objetivos y beneficios de la innovación debilita la disposición docente y refuerza actitudes de resistencia.

En el ámbito de la gestión y administración del cambio educativo, Arévalo y Muñoz (2025) destacan que la disposición del profesorado hacia la innovación está estrechamente vinculada con las estrategias institucionales de acompañamiento y participación. Los autores sostienen que los docentes muestran mayor disposición al cambio cuando se sienten escuchados, valorados y partícipes de las decisiones relacionadas con la innovación pedagógica. La ausencia de estos elementos tiende a

generar distanciamiento y desinterés, limitando la implicación docente en los procesos innovadores.

Desde el enfoque de la innovación tecnológica, Coronado (2025) plantea que la disposición docente hacia la innovación educativa se ve condicionada por el nivel de preparación y apoyo recibido para la integración de nuevas tecnologías. Cuando los docentes perciben que cuentan con los recursos, la formación y el respaldo necesarios, se incrementa su confianza profesional y, con ello, su disposición para innovar. Por el contrario, la percepción de insuficiencia formativa o de sobrecarga laboral reduce la apertura hacia el cambio y fortalece actitudes defensivas.

Asimismo, la confianza institucional emerge como un factor determinante en la disposición docente hacia la innovación. Mercado et al. (2024) evidencian que los docentes muestran mayor disposición a participar en procesos innovadores cuando existe confianza en la gestión directiva y en la coherencia de las políticas educativas implementadas. En contextos donde predomina la desconfianza, la innovación es percibida con recelo, lo que disminuye la motivación y el compromiso docente. En este sentido, la disposición hacia la innovación se configura como un indicador clave para comprender la dinámica de aceptación o resistencia al cambio en las instituciones educativas.

2.3. Fundamentación Epistemológica

La presente investigación se enmarca en un enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo, el cual permite integrar la comprensión profunda de los fenómenos sociales con la medición objetiva de sus variables, este enfoque posibilita analizar de manera integral la relación entre el liderazgo transformacional y la resistencia docente, desde la perspectiva cualitativa, se busca comprender las percepciones, actitudes y experiencias del profesorado frente al cambio institucional, mientras que

desde el enfoque cuantitativo se pretende establecer correlaciones entre las dimensiones del liderazgo transformacional y los niveles de resistencia, tal como lo plantea Creswell (2018), “el enfoque mixto combina la fuerza de ambos paradigmas para ofrecer una comprensión más completa del problema de investigación” (p. 67).

En el plano epistemológico, este estudio se sustenta en el paradigma socio-crítico, el cual reconoce que los fenómenos educativos no pueden analizarse de manera aislada, sino dentro de un contexto social, cultural y organizacional dinámico, este paradigma enfatiza la reflexión, la participación y la transformación de las prácticas, considerando a los sujetos como agentes activos del cambio, según Habermas (1987), el conocimiento crítico busca “emancipar al individuo de estructuras que limitan su capacidad de acción y comprensión” (p. 310), por ello el presente estudio no solo pretende describir la realidad educativa, sino también aportar a su transformación mediante la promoción de un liderazgo participativo y cooperativo.

El enfoque cualitativo de la investigación se apoya en la comprensión interpretativa del discurso docente y en el análisis de sus experiencias frente a la implementación de innovaciones pedagógicas, esta dimensión permite captar las motivaciones internas, los significados compartidos y las emociones asociadas al cambio educativo, de acuerdo con Flick (2015), el propósito de la investigación cualitativa es “entender los fenómenos desde la perspectiva de quienes los viven, en su contexto natural” (p. 27), así, el análisis de testimonios y percepciones contribuye a visibilizar las causas subyacentes de la resistencia y a comprender el papel del liderazgo transformacional en la construcción de entornos educativos más colaborativos.

Por otra parte, el componente cuantitativo se orienta a establecer relaciones entre variables mediante el uso de instrumentos de medición estructurados y técnicas estadísticas descriptivas y correlacionales, esta fase permite obtener datos objetivos que complementan la información cualitativa, generando una visión más completa del fenómeno estudiado, Hernández, Fernández y Baptista (2022) sostienen que “el enfoque cuantitativo busca probar hipótesis mediante la medición numérica y el análisis estadístico, estableciendo patrones de comportamiento” (p. 12), en consecuencia, esta aproximación proporciona evidencia empírica sobre cómo el liderazgo transformacional cooperativo influye en la reducción de la resistencia docente frente a la innovación educativa.

Finalmente, el nivel explicativo de la investigación permite identificar los factores que inciden en la resistencia y analizar de qué manera el liderazgo transformacional cooperativo–educacional influye en su disminución, este nivel de análisis facilita la interpretación de las relaciones causales y la formulación de propuestas de mejora en la gestión escolar, al integrar las perspectivas cualitativa y cuantitativa, se busca no solo comprender la realidad educativa, sino también transformarla mediante estrategias de liderazgo que promuevan la confianza, la colaboración y la innovación, en este sentido, la fundamentación epistemológica de este estudio responde a una visión integral del conocimiento, orientada al cambio social, institucional y humano dentro del contexto educativo..

2.4. Fundamentación Legal

Esta investigación se basa en el amparo legal del Ecuador que rige el sistema educativo y orienta la gestión escolar, el liderazgo pedagógico y la mejora continua de la calidad. En este marco, la Constitución de la República del Ecuador (2008) consagra a la educación como un derecho inalienable y permanente, y como una

obligación prioritaria del Estado, siendo un elemento esencial de la política pública y de la inversión estatal. Esta perspectiva normativa hace de la educación un instrumento para asegurar la igualdad, la inclusión social y el desarrollo integral de las personas.

Además, la Carta Magna consagra el derecho de niños, niñas y adolescentes a su desarrollo integral en el ámbito familiar, escolar, social y comunitario, siendo las instituciones educativas responsables de atender las dimensiones sociales, afectivas, culturales y cognitivas de los educandos. Esta orden refuerza la obligación de una administración escolar eficiente y un liderazgo institucional que cree ambientes seguros, inclusivos y de aprendizaje.

En línea con estos preceptos, la LOEI y su Reglamento General orientan la administración de los centros educativos hacia la innovación, el liderazgo pedagógico y la mejora continua. El Reglamento a la LOEI (2023) otorga a los directivos funciones protagónicas en la dirección institucional, el control del trabajo docente, la autoevaluación institucional y la elaboración de planes de mejora, todo asociado al liderazgo educativo y su impacto en el desempeño docente.

Además, las políticas y orientaciones del Ministerio de Educación reafirman la necesidad de la innovación curricular, la evaluación institucional y las estrategias de gestión para fortalecer la calidad de la educación. Estas directrices validan la evaluación del liderazgo educativo como instrumento de gestión para mejorar los procesos pedagógicos y organizacionales.

Finalmente, a nivel internacional, la investigación se articula con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, el cual promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y resalta el rol del liderazgo educativo como factor determinante para el fortalecimiento del desempeño docente y la mejora de los resultados educativos.

3. CAPITULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque de Investigación

La investigación se abordó desde un enfoque mixto secuencial explicativo, donde primero se abordó la etapa cuantitativa y luego la cualitativa para explorar la relación entre el liderazgo transformacional cooperativo-educacional y la resistencia al cambio progresivo en la innovación educativa. En la etapa cuantitativa se recopilaban datos numéricos a través de cuestionarios estructurados con escalas tipo Likert para medir las variables, describir sus comportamientos y establecer asociaciones estadísticas significativas por medio de análisis descriptivos e inferenciales. Este proceso siguió el enfoque cuantitativo, el cual busca medir de manera objetiva los fenómenos y probar hipótesis preestablecidas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Luego, la etapa cualitativa sirvió para explicar, complementar y profundizar en los resultados estadísticos y comprender las narrativas institucionales detrás de ellos. Para ello se utilizaron métodos como la observación científica no participante, la revisión documental y la entrevista semiestructurada, con el fin de comprender las prácticas de liderazgo, las resistencias docentes y las innovaciones desde la mirada de los actores educativos. Este diseño secuencial integró sistemáticamente los dos enfoques, fortaleciendo la validez del estudio con triangulación de datos y dando respuesta a lo que plantean Creswell y Creswell (2023) cuando mencionan que el diseño mixto explicativo-secuencial es apropiado cuando los resultados cuantitativos necesitan ser explicados en profundidad con evidencia cualitativa contextualizada.

3.2. Tipo y Nivel de Investigación

3.2.1. Tipo de Investigación

La investigación es de tipo básica, ya que busca expandir el conocimiento teórico del liderazgo transformacional cooperativo-educacional y su asociación con la resistencia docente al cambio en procesos de innovación educativa. La investigación no persigue la aplicación inmediata de una intervención o modelo en el entorno institucional, sino la comprensión, descripción y explicación conceptual del fenómeno estudiado, a partir de la revisión de teorías y evidencia empírica.

En ese sentido, la investigación busca hacer aportes al campo del conocimiento pedagógico, enriqueciendo el marco teórico y proporcionando evidencia científica para apoyar futuras investigaciones aplicadas. Según Creswell y Creswell (2023), la investigación básica busca generar teorías, conceptos o explicaciones para entender fenómenos educativos complejos, sin buscar resolver directamente el problema que se investiga.

3.2.2. Nivel de Investigación

La investigación es de tipo descriptiva y correlacional-causal, ya que en un primer momento busca describir de manera sistemática las dimensiones del liderazgo transformacional cooperativo-educacional y los niveles de resistencia al cambio en el personal que labora en la Unidad Educativa La Merced. El nivel descriptivo busca reconocer y describir la forma en que se presentan las variables en su ambiente natural, con unas dimensiones e indicadores determinados, sin manipular las variables. Este nivel es adecuado cuando se quiere tener una visión amplia y precisa del fenómeno educativo, ya que como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) la investigación descriptiva busca definir las características de personas o fenómenos.

En un segundo momento, el estudio adopta un alcance de investigación correlacional-causal, ya que busca determinar la relación entre el liderazgo transformacional cooperativo-educacional y la resistencia al cambio en la innovación educativa y estimar en qué medida una variable es predictora de la otra sin manipulación experimental. Este nivel determina la direccionalidad y magnitud de la relación entre las variables, proporcionando evidencia empírica sobre la influencia del liderazgo en la reducción de la resistencia del profesorado. Según Creswell y Creswell (2023), los estudios correlacionales explicativos examinan posibles relaciones de causa y efecto en situaciones naturales, ayudando a entender fenómenos complejos cuando los diseños experimentales no son viables.

3.3. Diseño de Investigación

El diseño es no experimental y transeccional (transversal).

No Experimental: La investigación es de diseño no experimental y transeccional (transversal), ya que las variables de estudio no son manipuladas intencionalmente, sino observadas y medidas tal como ocurren naturalmente. En este diseño la investigadora sólo observa y describe las opiniones del personal docente sobre el liderazgo transformacional cooperativo-educacional y la resistencia al cambio en la innovación educativa, sin manipular las condiciones del entorno institucional. Este método permite estudiar los fenómenos educativos tal como suceden en la vida real, conservando la naturaleza dinámica de la interacción humana y asegurando la autenticidad y validez de los datos recogidos.

Además, el diseño transeccional o transversal significa que la información se recoge en un único punto en el tiempo, lo que permite capturar una imagen del momento presente de las variables y la relación entre ellas. Este diseño es apropiado cuando se quiere estudiar opiniones, actitudes o comportamientos en un momento

determinado, sin pretender medir cómo cambian en el tiempo. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los diseños no experimentales transeccionales son apropiados para estudios descriptivos y correlacionales porque miden variables en un punto en el tiempo sin manipulación experimental.

En el campo de la educación, el diseño no experimental es muy adecuado, ya que variables como liderazgo, resistencia al cambio o clima organizacional están determinadas por factores humanos, sociales y culturales que no pueden manipularse sin alterar su naturaleza. En ese tenor, Creswell y Creswell (2023) señalan que los diseños no experimentales son útiles para estudiar fenómenos complejos en situaciones naturales y proporcionan evidencia empírica para informar la interpretación de los procesos educativos sin alterar el contexto en el que ocurren.

De acuerdo con Cohen et al. (2021), este diseño es el más apropiado para los estudios que abordan las relaciones entre el liderazgo y el clima organizacional, ya que la manipulación artificial de los estilos de liderazgo sería metodológicamente inviable y éticamente inapropiada, mediante la observación sistemática y el análisis correlacional es posible identificar patrones de comportamiento, percepciones y niveles de influencia entre las variables, sin alterar la estructura institucional ni las dinámicas laborales, de esta manera, el diseño no experimental permite describir, analizar y comprender los fenómenos educativos tal como ocurren, aportando evidencia empírica válida para la toma de decisiones y la mejora de la gestión escolar.

Transeccional (Transversal): En este estudio los datos se recolectan en un solo punto en el tiempo, lo que proporciona una instantánea de cómo se están comportando las variables en un momento específico. Este tipo de diseño transversal permite caracterizar de manera precisa el fenómeno de estudio, ya que da cuenta de la información específica sobre las percepciones y actitudes del personal docente

hacia el liderazgo transformacional cooperativo-educacional y la resistencia al cambio, sin tener que extender la investigación en el tiempo. Además, este diseño permite establecer asociaciones entre variables que se dan en un momento específico, sin necesidad de seguimiento en el tiempo, por lo que es adecuado para estudios en el ámbito educativo y organizacional (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

El diseño transversal es especialmente adecuado cuando se busca establecer el estado actual de un fenómeno social o educativo de manera precisa y eficiente, para apoyar la toma de decisiones en un contexto institucional determinado. En ese tenor, Creswell y Creswell (2023) indican que los estudios transeccionales examinan las percepciones, actitudes o comportamientos en condiciones naturales, proporcionando una "instantánea" del estado de las variables en un punto específico en el tiempo, sin manipular ni alterar el entorno en el que se encuentran.

En el contexto de la presente investigación, el diseño transversal es útil para conocer en un momento dado el estado actual del liderazgo y la resistencia al cambio en la institución educativa, lo que sirve de base para proponer estrategias de mejora y fortalecer la gestión del cambio. Su uso en estudios organizacionales permite conocer la realidad institucional como es, transformando los resultados en información útil para la planificación educativa, la toma de decisiones gerenciales y el desarrollo de un liderazgo transformacional orientado a la innovación y el bienestar del personal docente.

3.4. Población y Muestra

3.4.1. Población

La población consiste en todos los individuos que cumplen con las características definidas en el problema de investigación (Hernández-Sampieri et al.,

2022). Participaron todos los docentes, rectorado, DECE, inspección y Coordinación Académica que forman parte en actividades pedagógicas académicas.

3.4.2. Muestra

La muestra en la presente investigación fue tomada en su totalidad debido al tamaño pequeño de la población, por lo que se trabajó bajo un censo poblacional, en el que se incluyeron a los 20 docentes de la jornada matutina de la Unidad Educativa La Merced, de distintas áreas académicas y funciones complementarias y administrativas relacionadas con el quehacer educativo, para describir con exactitud las características y opiniones del grupo estudiado y evitar sesgos en la selección de la muestra, fortaleciendo la validez de los resultados, ya que, como indican Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), cuando la población es pequeña y accesible, es conveniente incluir a todos sus miembros para describir con precisión las características y percepciones del grupo estudiado.

3.5. Métodos, Técnicas e Instrumentos

3.5.1. Métodos Específicos

Además de los métodos generales (Inductivo-Deductivo y Estadístico), se pueden mencionar:

Método de análisis-síntesis

El abordaje desde la mirada de sistemas se aplicó para entender a la Unidad Educativa La Merced como un sistema estructurado e interdependiente, donde los elementos institucionales liderazgo transformacional cooperativo-educacional, personal docente y resistencia al cambio interactúan. En este sentido, cualquier cambio en una parte del sistema impacta directa o indirectamente en las demás, y así la resistencia al cambio no se interpreta como un fenómeno aislado, sino como el resultado de interacciones estructurales y relacionales dentro de la organización educativa.

Permite la mirada holística del fenómeno estudiado y es especialmente útil en estudios organizacionales y educativos, en los que el cambio está determinado por diversos factores interdependientes (Bertalanffy, 2019).

Método hipotético-deductivo

El método hipotético-deductivo se utilizó como el principal para la investigación cuantitativa, ya que partió de hipótesis teóricas predefinidas sobre la relación entre el liderazgo transformacional cooperativo-educacional y la resistencia al cambio, las cuales luego se compararon con la evidencia empírica recolectada. Por medio de este proceso se planteó la hipótesis de que a mayor presencia de liderazgo transformacional habrá menor resistencia docente, la cual fue verificada por medio del análisis de datos recopilados. Este proceso metodológico asegura rigor científico, ya que permite verificar o rechazar hipótesis a través de la observación estructurada de la realidad, propia de las investigaciones cuantitativas (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.6. Técnicas e Instrumentos Detallados

La Técnica es la Encuesta mediante cuestionarios (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Tabla 2

Instrumentos detallados de las encuestas

Variable	Instrumento Clave y Dimensiones
Liderazgo Transformacional Cooperativo-Educacional	Cuestionario de Liderazgo (Adaptación del MLQ o similar). Mide dimensiones como: Influencia Idealizada (carisma), Motivación Inspiracional (entusiasmo y visión), Estimulación Intelectual (fomento de la creatividad), y Consideración Individualizada (atención a las necesidades de desarrollo docente) (Bass & Avolio, 2004).
Resistencia al Cambio Progresivo	Escala de Resistencia al Cambio (Adaptación de Oreg o similar). Mide la resistencia en sus tres dimensiones: Resistencia Cognitiva (creencias negativas sobre el cambio),

Resistencia Afectiva (miedo, estrés o ansiedad), y Resistencia Conductual (acciones o comportamientos de oposición) (Oreg, 2003).

Nota. Descripción de los instrumentos empleados. Jurado (2025).

La observación científica no participante se usó como método cualitativo para estudiar en el ambiente natural del aula las prácticas reales del liderazgo pedagógico, las interacciones maestro-alumno y las reacciones del profesorado ante las innovaciones educativas. Esta técnica permitió comparar lo que se decía en los cuestionarios con lo que realmente se hacía, enriqueciendo la interpretación y fortaleciendo la triangulación de datos. Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la observación sistemática en ambientes educativos permite conocer fenómenos complejos en su contexto natural y disminuir sesgos de autopercepción.

La revisión documental se usó como técnica complementaria cualitativa, analizando documentos institucionales pertinentes, como planes estratégicos, proyectos de innovación, informes pedagógicos, actas de reuniones, reglamentos internos. Esta metodología hizo posible reconocer la alineación entre el discurso institucional, las políticas de gestión del cambio y las prácticas efectivas de liderazgo y acompañamiento docente. Para Bowen (2009), la revisión documental es una herramienta esencial en las investigaciones organizacionales para entender cómo han evolucionado los procesos institucionales y cómo los hallazgos empíricos se sitúan dentro de marcos regulatorios y estratégicos.

La entrevista semiestructurada se realizó a la autoridad directiva de la institución para conocer a mayor profundidad las estrategias de liderazgo que se utilizan, las decisiones institucionales que implican innovar en la práctica educativa y cómo se percibe la resistencia docente al cambio. Esta técnica posibilitó recoger información rica, reflexiva y contextualizada, explorando significados, propósitos y

experiencias que no pueden ser capturadas con instrumentos estructurados. Según Kvale y Brinkmann (2015), la entrevista semiestructurada es un instrumento esencial en la investigación educativa, ya que permite un diálogo flexible que oscila entre la guía temática y la apertura interpretativa.

3.7. Procesamiento y Análisis de Datos

El análisis de los datos se enfocó en organizar, describir e interpretar la información recogida de forma sistemática y rigurosa. En un primer momento se usó estadística descriptiva, con frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar, para describir el comportamiento de las variables liderazgo transformacional cooperativo-educacional y resistencia al cambio en la innovación educativa. Para la codificación inicial de los datos y la creación de tablas y gráficos estadísticos se utilizó Microsoft Excel, lo que permitió visualizar de manera organizada los resultados y determinar tendencias generales en la población docente (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Luego, el análisis estadístico se profundizó utilizando el software IBM SPSS Statistics (versión actual). Para comprobar el supuesto de normalidad, se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk, la cual es recomendada para muestras pequeñas como la del presente estudio, conformada por 20 docentes. Los resultados mostraron que los datos no se ajustaron a una distribución normal, lo que impidió el uso de pruebas paramétricas y guió la elección de procedimientos estadísticos no paramétricos para el análisis inferencial (Field, 2018).

Por lo tanto, para determinar la asociación entre el liderazgo transformacional cooperativo-educacional y la resistencia al cambio en la innovación educativa, se utilizó el coeficiente de correlación rho de Spearman, ya que las variables no siguen una distribución normal. Esta prueba determinó el grado y dirección de asociación

entre las variables en estudio, proporcionando evidencia empírica sobre la influencia del liderazgo en la disminución de la resistencia del profesorado. De esta manera, el análisis estadístico sirvió para dar sentido a los datos y apoyar las conclusiones de la investigación (Creswell & Creswell, 2023).

4. Capítulo IV: Análisis e interpretación de resultados

4.1. Informe de resultados

4.1.1. Encuesta a docentes y personal administrativo

Pregunta 1. El liderazgo directivo en la institución promueve la participación activa del personal docente en la toma de decisiones.

Tabla 3

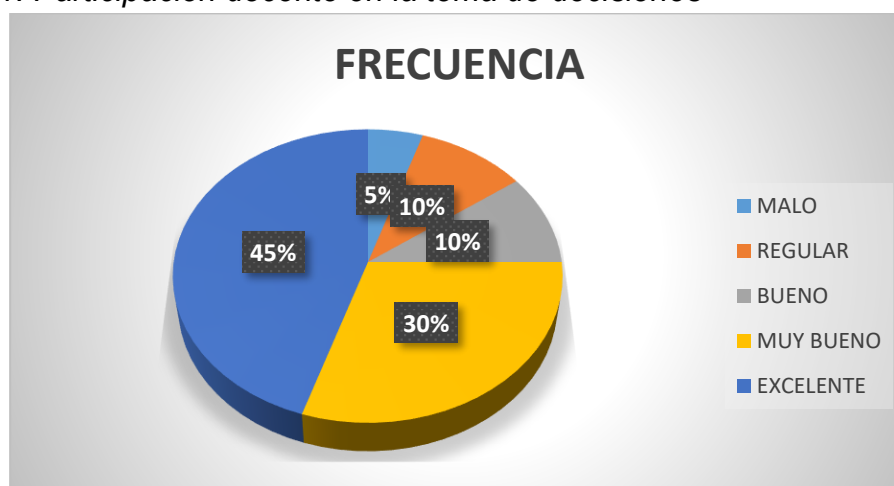
Pregunta 1. Participación docente en la toma de decisiones

NIVEL DE ACUERDO	FRECUENCIA	PORCENTAJE(%)
MALO	1	5
REGULAR	2	10
BUENO	2	10
MUY BUENO	6	30
EXCELENTE	9	45
TOTAL	20	100

Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Figura 1

Pregunta 1. Participación docente en la toma de decisiones



Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Análisis: Un 85% del personal docente (tomando en cuenta las categorías "Bueno", "Muy Bueno" y "Excelente") valora positivamente la capacidad del liderazgo para promover su participación. El hecho de que la categoría "Excelente" concentre la mayor proporción (45%) sugiere que las prácticas directivas no solo son aceptables,

sino que son un modelo a seguir para una parte muy significativa del equipo, Sin embargo, la contraparte es un 15% del profesorado (categorías "Malo" y "Regular") que expresa una valoración negativa. Si bien es una minoría, su perspectiva es crucial, ya que puede señalar áreas de fricción, falta de claridad en los canales de participación, o la percepción de que sus voces no son tenidas en cuenta.

Pregunta 2. El trabajo colaborativo entre docentes es una práctica constante que fortalece el clima organizacional y el sentido de pertenencia.

Tabla 4

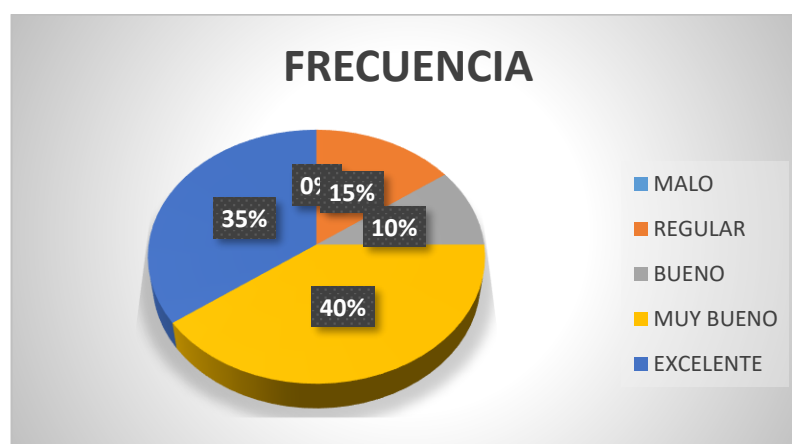
Pregunta 2. Trabajo colaborativo y clima organizacional

NIVEL DE ACUERDO	FRECUENCIA	PORCENTAJE(%)
MALO	0	0
REGULAR	3	15
BUENO	2	10
MUY BUENO	8	40
EXCELENTE	7	35
TOTAL	20	100

Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Figura 2

Pregunta 2. Trabajo colaborativo y clima organizacional



Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Análisis: Un 85% del personal docente (combinando las categorías "Bueno", "Muy Bueno" y "Excelente") considera que el trabajo colaborativo es efectivo en la

institución. Dato sumamente alentador, ya que indica que la colaboración no es un ideal aspiracional, sino una práctica operativa para la gran mayoría del equipo. Sin embargo, existe un 15% que la percibe como "Regular". Este grupo, aunque minoritario, representa una oportunidad crucial de mejora. Su percepción puede deberse a, una participación en proyectos colaborativos poco efectivos o mal comunicados.

Pregunta 3. Los directivos fomentan la motivación, el reconocimiento y la confianza hacia el equipo docente.

Tabla 5

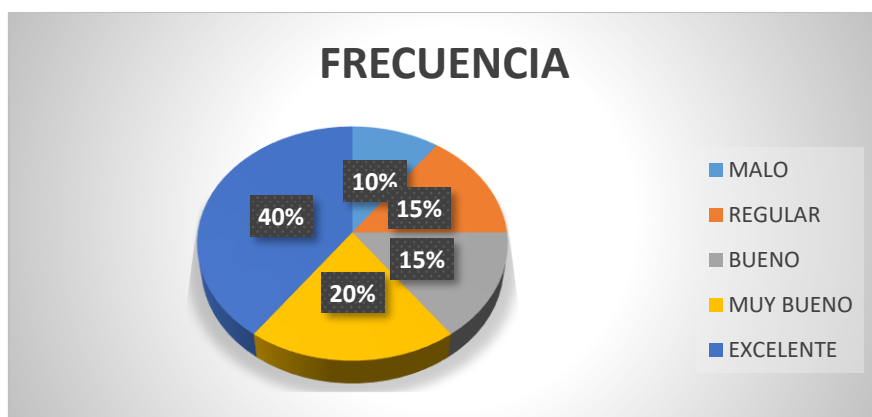
Pregunta 3. Trabajo colaborativo y clima organizacional

NIVEL DE ACUERDO	FRECUENCIA	PORCENTAJE(%)
MALO	2	10
REGULAR	3	15
BUENO	3	15
MUY BUENO	4	20
EXCELENTE	8	40
TOTAL	20	100

Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Figura 3

Pregunta 3. Trabajo colaborativo y clima organizacional



Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Análisis: Un 75% del personal docente (combinando "Bueno", "Muy Bueno" y "Excelente") percibe de manera favorable las prácticas de motivación y reconocimiento de los directivos. Sin embargo, un 25% del profesorado (sumando "Malo" - 10% y "Regular" - 15%) expresa una valoración abiertamente negativa. Esta cifra, que representa a uno de cada cuatro docentes, es significativamente alta y no puede ser pasada por alto. Señala una fractura importante en el clima de confianza y sugiere que las estrategias de reconocimiento y motivación no están siendo efectiva.

Pregunta 4. Se brinda acompañamiento y apoyo pedagógico durante los procesos de innovación educativa.

Tabla 6

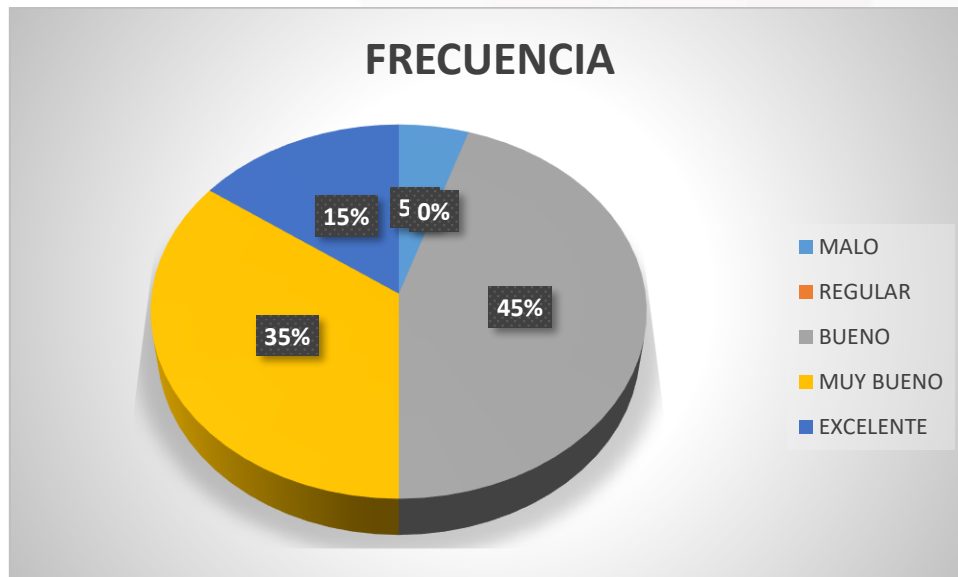
Pregunta 4. Acompañamiento pedagógico en procesos de innovación

NIVEL DE ACUERDO	FRECUENCIA	PORCENTAJE(%)
MALO	1	5
REGULAR	0	0
BUENO	9	45
MUY BUENO	7	35
EXCELENTE	3	15
TOTAL	20	100

Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Figura 4

Pregunta 4. Acompañamiento pedagógico en procesos de innovación



Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Análisis: Un 95% del personal docente (sumando las categorías "Bueno", "Muy Bueno" y "Excelente") considera que existe acompañamiento y apoyo durante los procesos de innovación. Esta es una señal muy alentadora, ya que indica que la institución no solo impulsa el cambio, sino que también brinda respaldo a su equipo durante la implementación, Aunque la valoración "Mala" es minoritaria (5%), su presencia es crucial. En procesos de innovación, que suelen generar incertidumbre, incluso un pequeño porcentaje de docentes que se sienten desatendidos puede convertirse en un obstáculo para la adopción de nuevas prácticas.

Pregunta 5. Los procesos de innovación son comunicados claramente y se permite la participación del profesorado en su planificación e implementación.

Tabla 7

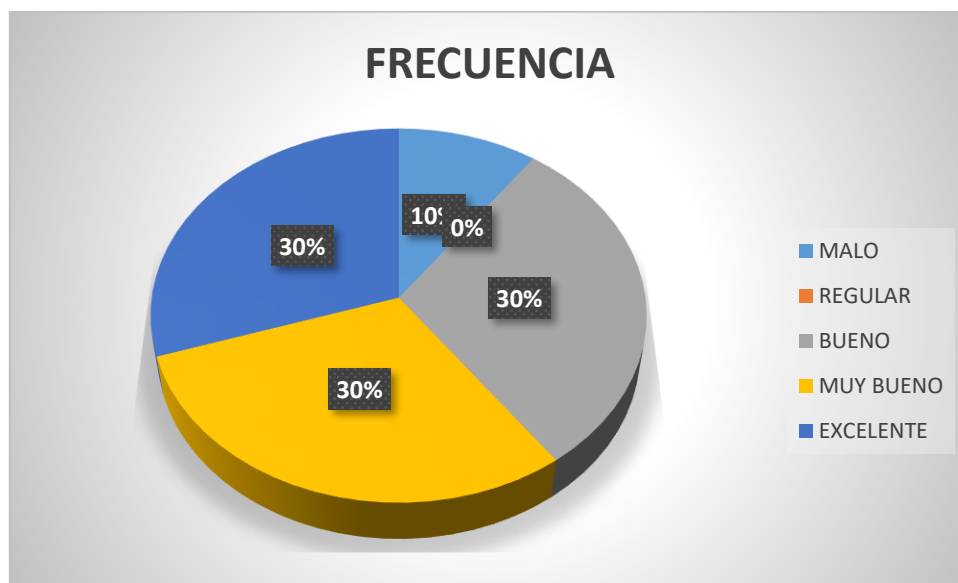
Pregunta 5. Comunicación y participación en la innovación educativa

NIVEL DE ACUERDO	FRECUENCIA	PORCENTAJE(%)
MALO	2	10
REGULAR	0	0
BUENO	6	30
MUY BUENO	6	30
EXCELENTE	6	30
TOTAL	20	100

Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Figura 5

Pregunta 5. Comunicación y participación en la innovación educativa



Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Análisis: Un 90% de los docentes (combinando "Bueno", "Muy Bueno" y "Excelente") percibe de manera positiva la claridad en la comunicación y las oportunidades de participación. Sin embargo, un 10% de los docentes califica la situación como "Mala". Este dato, aunque minoritario, es crítico, ya que indica que un segmento del equipo se siente completamente excluido de la comunicación y la planificación de las

innovaciones, lo que puede generar resistencia activa y obstaculizar la implementación.

Pregunta 6. Las capacitaciones y espacios de formación institucional fortalecen mis competencias para aplicar metodologías innovadoras.

Tabla 8

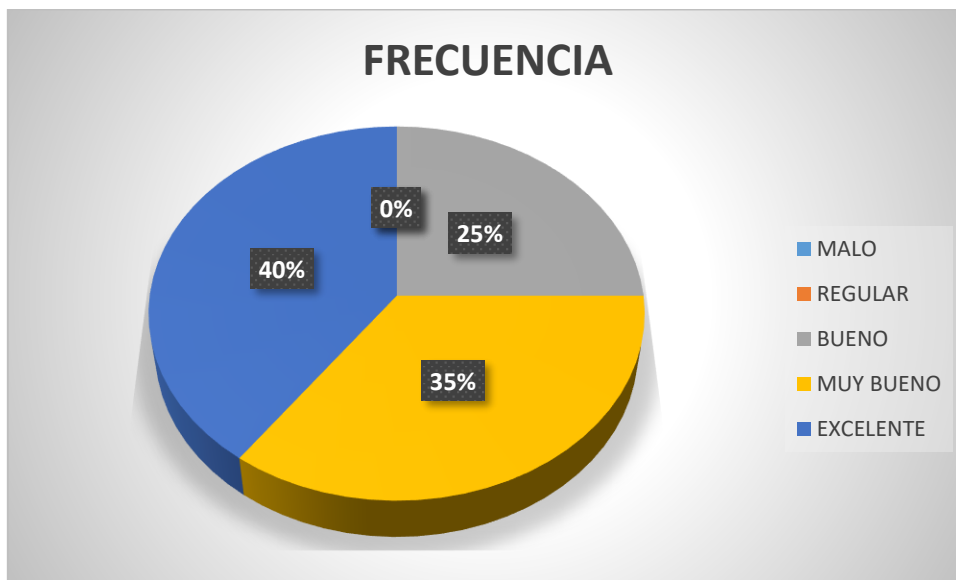
Pregunta 6. Capacitación docente en metodologías innovadoras

NIVEL DE ACUERDO	FRECUENCIA	PORCENTAJE(%)
MALO	0	0
REGULAR	0	0
BUENO	5	25
MUY BUENO	7	35
EXCELENTE	8	40
TOTAL	20	100

Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Figura 6

Pregunta 6. Capacitación docente en metodologías innovadoras



Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Análisis: Un 100% del personal docente considera que las capacitaciones fortalecen sus competencias para aplicar metodologías innovadoras. La ausencia total de

valoraciones negativas ("Malo" - 0%, "Regular" - 0%) es un indicador contundente de la calidad y pertinencia percibida de la formación ofrecida.

Pregunta 7. Existe apertura institucional para proponer nuevas ideas y estrategias pedagógicas.

Tabla 9

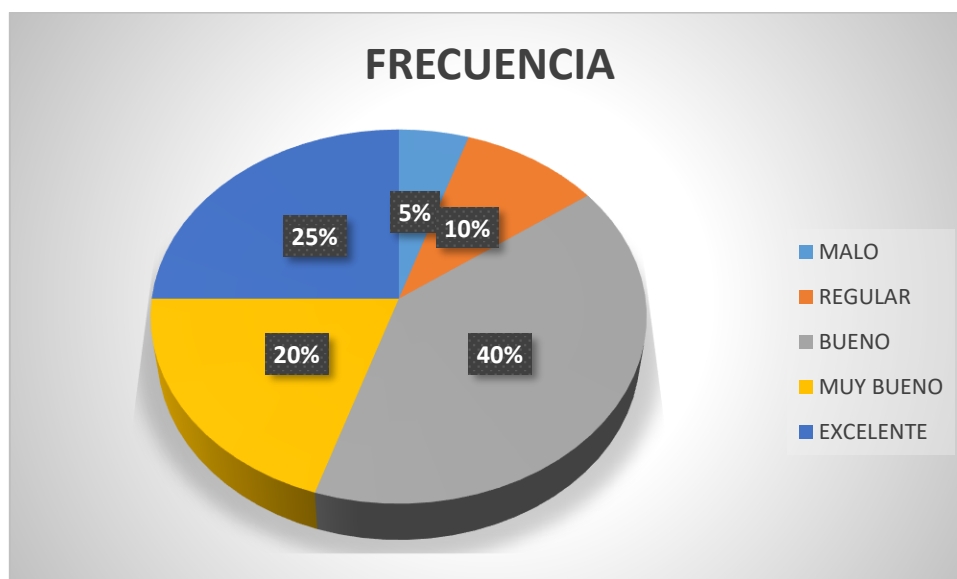
Pregunta 7. Apertura institucional a nuevas ideas pedagógicas

NIVEL DE ACUERDO	FRECUENCIA	PORCENTAJE(%)
MALO	1	5
REGULAR	2	10
BUENO	8	40
MUY BUENO	4	20
EXCELENTE	5	25
TOTAL	20	100

Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Figura 7

Pregunta 7. Apertura institucional a nuevas ideas pedagógicas



Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Análisis: Un 85% del personal (combinando "Bueno", "Muy Bueno" y "Excelente") indica que existe apertura para la innovación pedagógica. Sin embargo, un 15% del profesorado (sumando "Malo" - 5% y "Regular" - 10%) expresa una valoración

negativa. Este grupo, que representa a uno de cada siete docentes, posiblemente percibe que sus ideas no son recibidas con interés genuino por parte de las autoridades o existen barreras burocráticas o jerárquicas que dificultan la presentación de propuestas, falta un mecanismo claro y transparente para evaluar e implementar las sugerencias.

Pregunta 8. La resistencia al cambio dentro del cuerpo docente se debe principalmente a la falta de comunicación y acompañamiento.

Tabla 10

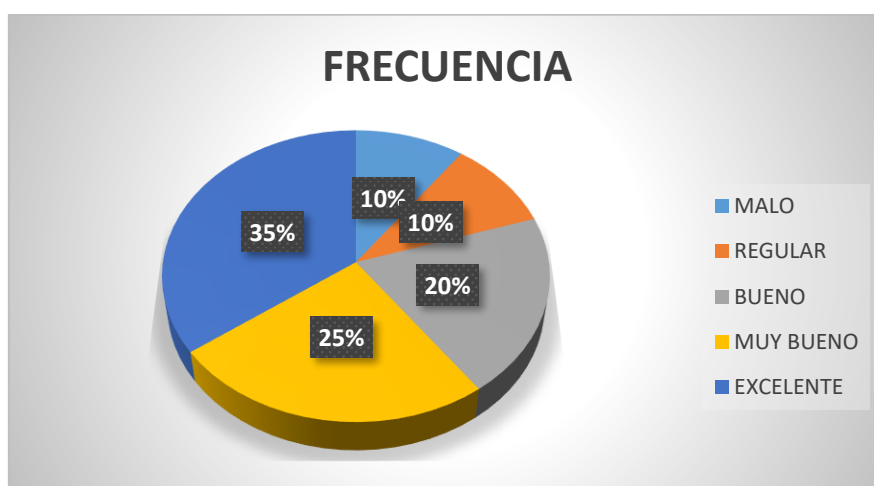
Pregunta 8. Factores asociados a la resistencia al cambio docente

NIVEL DE ACUERDO	FRECUENCIA	PORCENTAJE(%)
MALO	2	10
REGULAR	2	10
BUENO	4	20
MUY BUENO	5	25
EXCELENTE	7	35
TOTAL	20	100

Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Figura 8

Pregunta 8. Factores asociados a la resistencia al cambio docente



Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025)

Análisis: Un 80% del personal docente (combinando "Bueno", "Muy Bueno" y "Excelente") coincide en que la resistencia al cambio tiene su origen principal en deficiencias de comunicación y acompañamiento. Mientras que un 20% del profesorado (sumando "Malo" - 10% y "Regular" - 10%) no atribuye la resistencia al cambio principalmente a estos factores.

Pregunta 9. El liderazgo de la autoridad institucional se basa en la cooperación, el respeto mutuo y la construcción colectiva de objetivos comunes.

Tabla 11

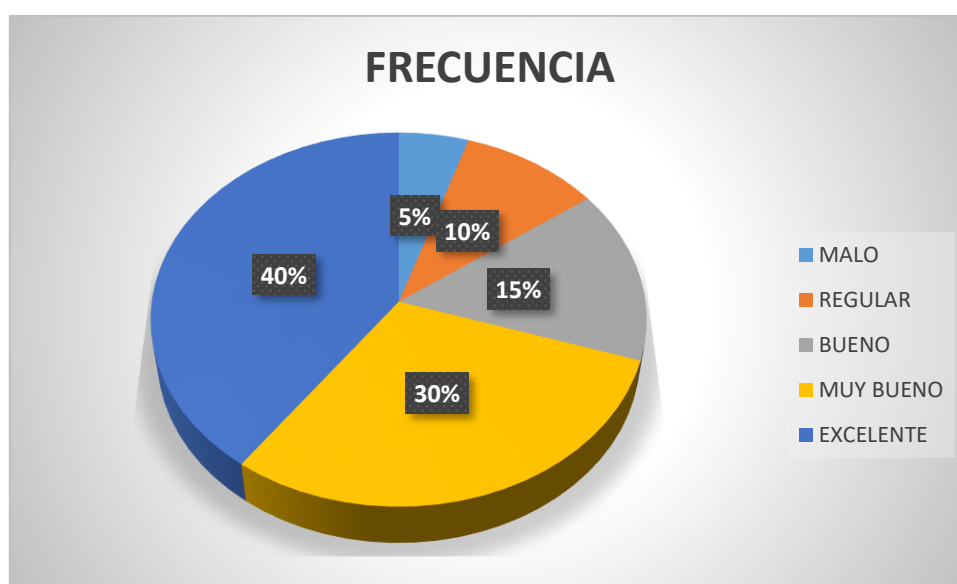
Pregunta 9. Liderazgo cooperativo y construcción de objetivos comunes

NIVEL DE ACUERDO	FRECUENCIA	PORCENTAJE(%)
MALO	1	5
REGULAR	2	10
BUENO	3	15
MUY BUENO	6	30
EXCELENTE	8	40
TOTAL	20	100

Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Figura 9

Pregunta 9. Liderazgo cooperativo y construcción de objetivos comunes



Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Análisis: Un 85% del personal docente (combinando las categorías "Bueno", "Muy Bueno" y "Excelente") percibe que el liderazgo se ejerce bajo principios de cooperación, respeto mutuo y construcción colectiva. Un 15% del profesorado (sumando "Malo" - 5% y "Regular" - 10%) mantiene una percepción negativa. Aunque minoritario, este grupo señala que persisten áreas de mejora en la aplicación consistente de estos principios, puede haber discrepancias entre la teoría y la práctica en situaciones específicas y existen oportunidades para fortalecer la inclusividad en la construcción colectiva

Pregunta 10. El clima laboral favorece el diálogo, la corresponsabilidad y la gestión compartida

Tabla 12

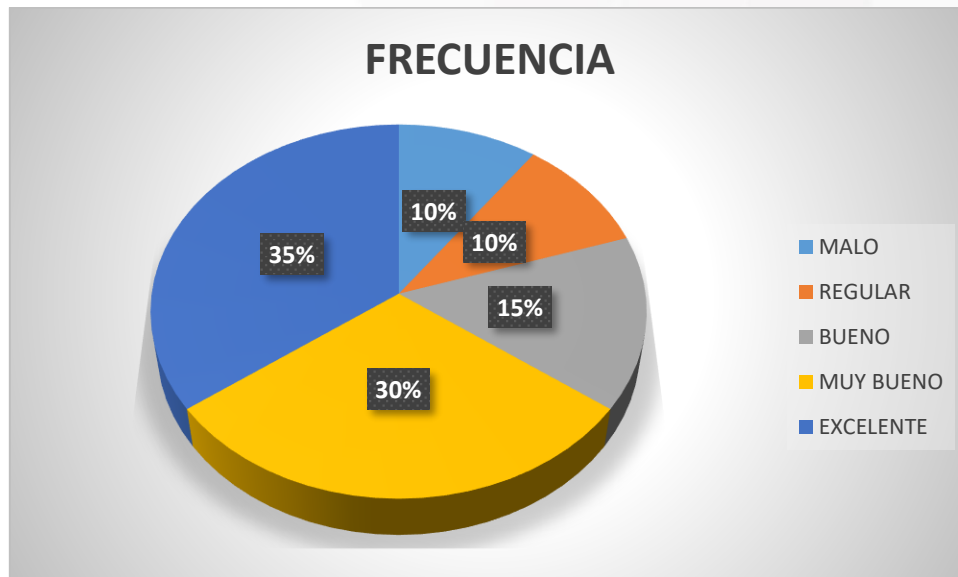
Pregunta 10. Clima laboral y gestión compartida

NIVEL DE ACUERDO	FRECUENCIA	PORCENTAJE(%)
MALO	2	10
REGULAR	2	10
BUENO	3	15
MUY BUENO	6	30
EXCELENTE	7	35
TOTAL	20	100

Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Figura 10

Pregunta 10. Clima laboral y gestión compartida



Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Análisis: Un 80% del personal docente (combinando "Bueno", "Muy Bueno" y "Excelente") considera que el clima laboral favorece el diálogo, la corresponsabilidad y la gestión compartida. Un 20% del profesorado (sumando "Malo" - 10% y "Regular" - 10%) expresa una valoración negativa. Este porcentaje, que representa a uno de cada cinco docentes, señala que existen barreras significativas para el diálogo abierto y la participación equitativa, algunos docentes no se sienten partícipes de la corresponsabilidad institucional y la gestión compartida podría no estar llegando de manera uniforme a todo el equipo.

Pregunta 11. Las decisiones institucionales se construyen bajo un enfoque colaborativo y no impositivo.

Tabla 13

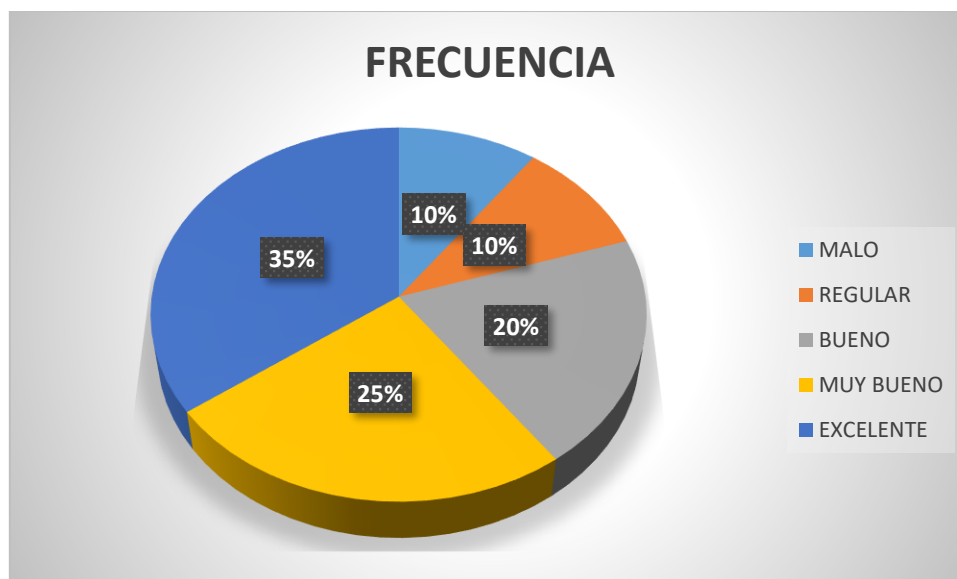
Pregunta 11. Toma de decisiones colaborativa

NIVEL DE ACUERDO	FRECUENCIA	PORCENTAJE(%)
MALO	2	10
REGULAR	2	10
BUENO	4	20
MUY BUENO	5	25
EXCELENTE	7	35
TOTAL	20	100

Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Figura 11

Pregunta 11. Toma de decisiones colaborativa



Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Análisis: Un 80% del personal docente (combinando "Bueno", "Muy Bueno" y "Excelente") percibe que las decisiones institucionales se construyen de manera colaborativa y no impositiva. Este resultado indica que, para la mayoría del equipo, existe una cultura participativa establecida en los procesos decisorios. Mientras que un 20% del profesorado (sumando "Malo" - 10% y "Regular" - 10%) manifiesta una

valoración negativa. Este grupo, evidencia que persisten percepciones de imposición en ciertas decisiones, pueden existir áreas o momentos donde la colaboración no es genuina o consistente y algunos docentes no se sienten suficientemente consultados o considerados en procesos claves.

Pregunta 12. Se reconoce y valora el aporte docente en los procesos de mejora pedagógica.

Tabla 14

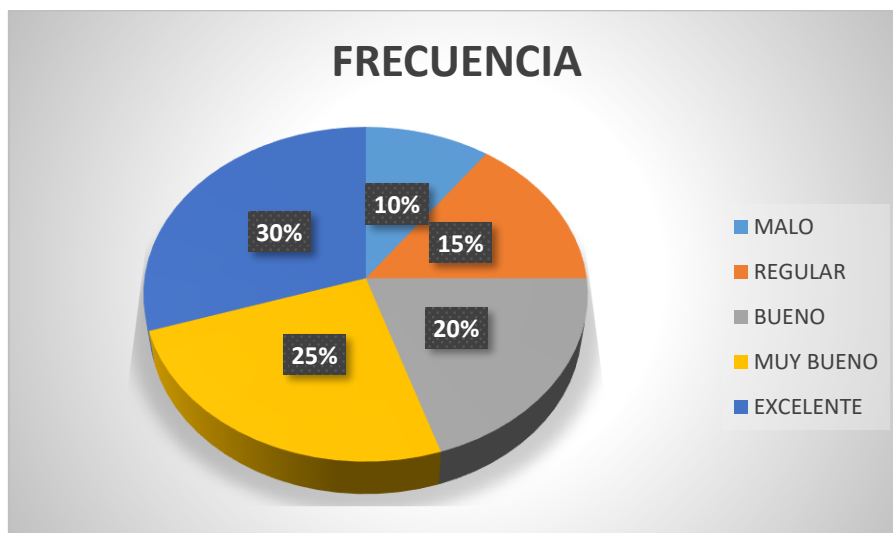
Pregunta 12. Reconocimiento del aporte docente en la mejora pedagógica

NIVEL DE ACUERDO	FRECUENCIA	PORCENTAJE(%)
MALO	2	10
REGULAR	3	15
BUENO	4	20
MUY BUENO	5	25
EXCELENTE	6	30
TOTAL	20	100

Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Figura 12

Pregunta 12. Reconocimiento del aporte docente en la mejora pedagógica



Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Análisis: Un 75% del personal docente (combinando "Bueno" - 20%, "Muy Bueno" - 25% y "Excelente" - 30%) percibe que sus aportes son reconocidos y valorados en los procesos de mejora pedagógica. Sin embargo, un 25% del profesorado (sumando "Malo" - 10% y "Regular" - 15%) expresa una insatisfacción clara con el reconocimiento de sus aportes, Una parte significativa del equipo no se siente suficientemente valorada, posibles inequidades en los sistemas de reconocimiento institucional o falta de mecanismos efectivos para visibilizar y capitalizar las contribuciones de los docentes.

Pregunta 13. Se promueve el aprendizaje colaborativo entre pares como estrategia para disminuir la resistencia al cambio.

Tabla 15

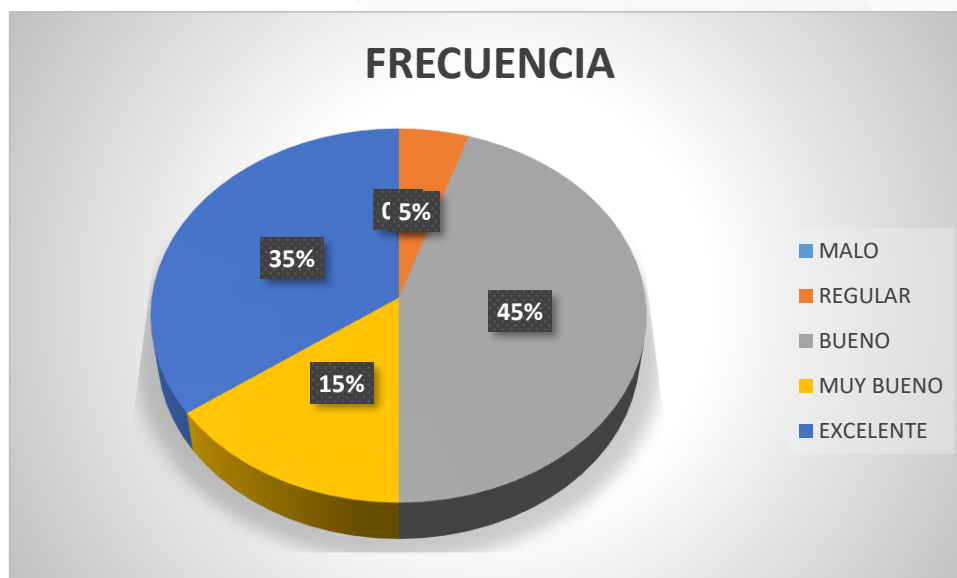
Pregunta 13. Aprendizaje colaborativo y reducción de la resistencia al cambio

NIVEL DE ACUERDO	FRECUENCIA	PORCENTAJE(%)
MALO	0	0
REGULAR	1	5
BUENO	9	45
MUY BUENO	3	15
EXCELENTE	7	35
TOTAL	20	100

Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Figura 13

Pregunta 13. Aprendizaje colaborativo y reducción de la resistencia al cambio



Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Análisis: Un 95% del personal docente (combinando "Bueno" - 45%, "Muy Bueno" - 15% y "Excelente" - 35%) considera que efectivamente se promueve el aprendizaje colaborativo entre pares para enfrentar la resistencia al cambio. Solo un 5% la califica como "Regular", señalando una mínima disconformidad.

Pregunta 14. El acompañamiento docente en la innovación es constante y responde a necesidades reales del aula.

Tabla 16

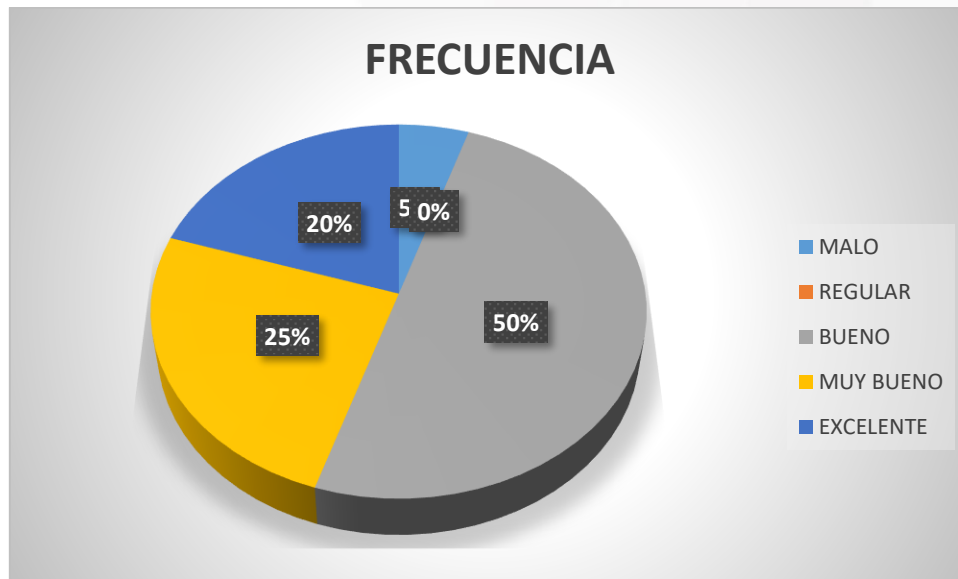
Pregunta 14. Acompañamiento docente en la innovación educativa

NIVEL DE ACUERDO	FRECUENCIA	PORCENTAJE(%)
MALO	1	5
REGULAR	0	0
BUENO	10	50
MUY BUENO	5	25
EXCELENTE	4	20
TOTAL	20	100

Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Figura 14

Pregunta 14. Acompañamiento docente en la innovación educativa

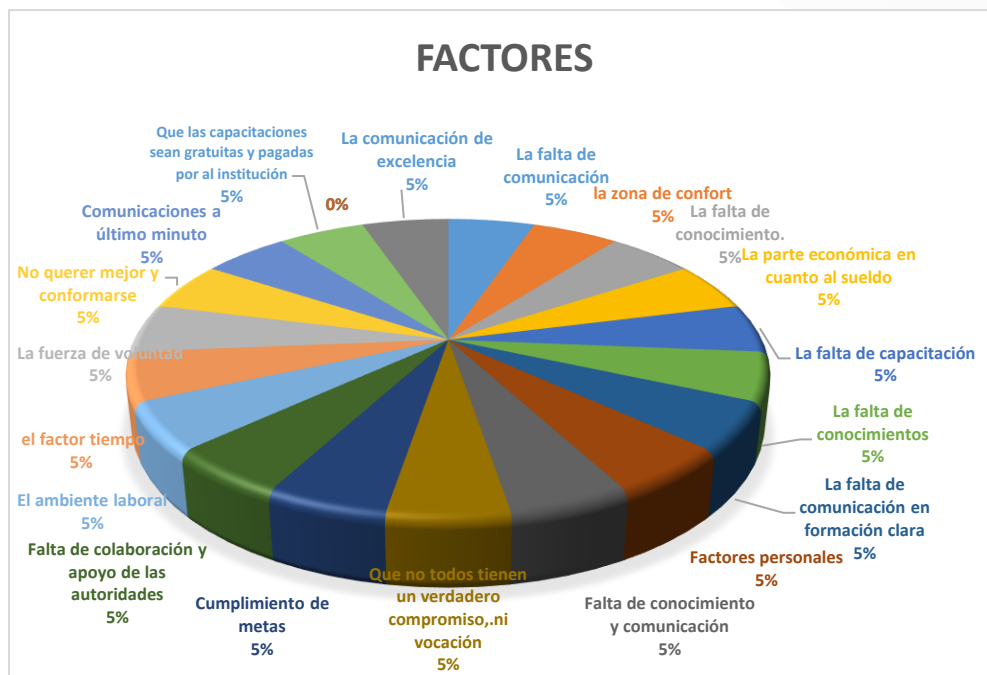


Análisis: Un 95% del personal docente (combinando "Bueno" - 50%, "Muy Bueno" - 25% y "Excelente" - 20%) considera que el acompañamiento en la innovación es constante y responde a necesidades reales del aula. El 5% en "Malo" señala una disconformidad muy específica que requiere atención que impulse el desarrollo profesional continuo y la innovación de alta calidad en el aula.

Pregunta 15. ¿Qué factores considera usted que influyen más en la resistencia docente frente a procesos de innovación educativa dentro de la institución?

Figura 15

Pregunta 15. Factores que influyen en la resistencia al cambio

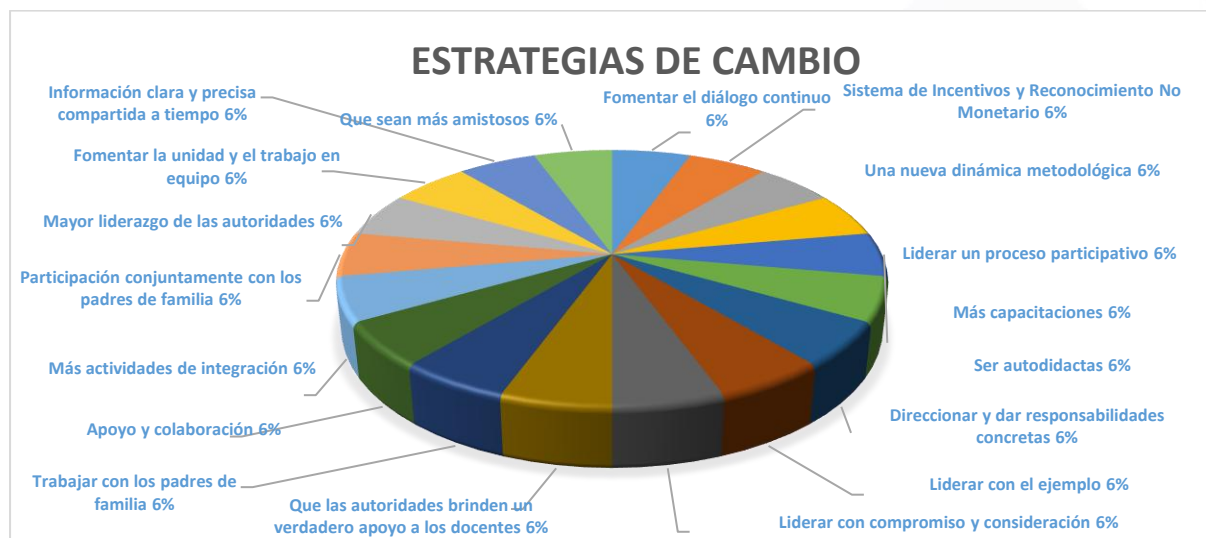


Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Pregunta 16. ¿Qué acciones concretas propone usted para fortalecer un liderazgo transformacional cooperativo que facilite el cambio progresivo en la Unidad Educativa La Merced?

Figura 16

Pregunta 16. Propuestas para fortalecer el liderazgo transformacional



Nota. Resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Interpretación General:

El análisis integral de los indicadores de percepción docente revela que la institución se posiciona en un estado de robustez organizacional destacable, con capacidades instaladas sobresalientes en dimensiones fundamentales para los procesos de transformación educativa. La triada acompañamiento pedagógico, desarrollo profesional continuo y aprendizaje colaborativo entre pares se configura como un capital formativo institucional de alto valor agregado, constituyendo los pilares de un ecosistema propicio para la innovación educativa.

La evidencia identifica como núcleo crítico la brecha persistente que afecta a aproximadamente una cuarta parte del claustro docente en dimensiones vinculadas a la experiencia laboral y reconocimiento profesional. Este patrón recurrente no obedece a deficiencias estructurales del modelo de gestión, sino a asimetrías en la

implementación operativa de los principios institucionales. La superación de esta brecha demanda intervenciones de precisión organizacional más que transformaciones estructurales.

Desde la perspectiva del liderazgo pedagógico, se evidencia una disociación significativa entre la efectividad demostrada en el liderazgo relacional (85% de valoración positiva) y las oportunidades de mejora identificadas en el liderazgo reconocitivo (75% de valoración positiva). Esta disparidad sugiere la necesidad de evolucionar hacia modelos de liderazgo multidimensional que integren consistentemente las dimensiones relacionales, pedagógica y reconocitiva.

La institución enfrenta el desafío estratégico de transitar desde un estado de mayoría satisfecha hacia la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje plenamente comprometida. Este tránsito requiere la implementación de mecanismos de distribución equitativa de oportunidades de desarrollo, sistemas de reconocimiento diferenciados y protocolos de inclusión organizacional que aseguren la participación efectiva de la totalidad del profesorado.

En el ámbito específico de la gestión del cambio educativo, los resultados validan la efectividad de las estrategias implementadas para la reducción de resistencias, particularmente a través del aprendizaje colaborativo entre pares (95% de valoración positiva). No obstante, se identifica la oportunidad de fortalecer los procesos de comunicación bidireccional y los mecanismos de corresponsabilidad en la toma de decisiones.

Estadística descriptiva

Tabla 17

Estadísticos descriptivos de las variables de estudio

Variable	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
Liderazgo transformacional cooperativo-educacional	20	2.10	4.65	3.78	0.61
Resistencia al cambio progresivo	20	1.85	4.40	2.46	0.73
Inspiración motivacional	20	2.00	4.80	3.92	0.58
Consideración individualizada	20	1.90	4.70	3.65	0.64
Estimulación intelectual	20	2.05	4.75	3.70	0.60
Influencia idealizada	20	2.20	4.85	3.88	0.57
Liderazgo cooperativo	20	2.10	4.90	3.95	0.55

Nota. Estadísticos obtenidos mediante IBM SPSS Statistics. Jurado (2025).

Los datos descriptivos muestran que el liderazgo transformacional cooperativo-educacional tiene una media alta ($M = 3.78$; $DE = 0.61$) en una escala de 5 puntos, lo que revela que los estudiantes perciben mayoritariamente de forma positiva el liderazgo que se ejerce en la institución. Por el contrario, la resistencia al cambio progresivo se ubica en una media moderada-baja ($M = 2.46$; $DE = 0.73$), lo que indica que, aunque hay resistencia, esta no llega a ser alarmante. Además, las dimensiones del liderazgo obtienen medias superiores a 3.60, sobresaliendo el liderazgo cooperativo ($M = 3.95$; $DE = 0.55$) y la inspiración motivacional ($M = 3.92$; $DE = 0.58$), demostrando que existe una orientación institucional hacia estilos de dirección participativos y estimulantes. La dispersión moderada de los datos indica cierta homogeneidad en las opiniones de los profesores.

Tabla 18

Distribución de frecuencias – Liderazgo transformacional cooperativo-educacional

Categoría	Frecuencia	Porcentaje válido (%)	Porcentaje acumulado (%)
Bajo	2	10.0	10.0
Medio	5	25.0	35.0
Alto	7	35.0	70.0
Muy alto	6	30.0	100.0
Total	20	100.0	

Nota. No se registraron valores perdidos. Jurado (2025).

Tabla 19

Distribución de frecuencias – Resistencia al cambio progresivo

Categoría	Frecuencia	Porcentaje válido (%)	Porcentaje acumulado (%)
Alta	6	30.0	30.0
Media	7	35.0	65.0
Baja	5	25.0	90.0
Muy baja	2	10.0	100.0
Total	20	100.0	

Nota. Resultados procesados en SPSS. Jurado (2025).

En la dispersión de frecuencias del liderazgo transformacional, el 65 % de los docentes se encuentra en niveles alto y muy alto, y solo el 10 % lo considera bajo, lo que refuerza la homogeneidad de los valores medios alcanzados. Por el contrario, la resistencia al cambio se focaliza en los niveles medio (35 %) y alto (30 %), aunque un 35 % se ubica en niveles bajos o muy bajos. Este comportamiento porcentual indica que existen actitudes ambivalentes hacia la innovación, por lo cual es pertinente el análisis bivariado y se justifica la investigación.

Estadística inferencial

Tabla 20

Prueba de normalidad (Shapiro–Wilk)

Variable	Estadístico	gl	Sig.
Liderazgo transformacional cooperativo-educacional	0.879	20	0.019
Resistencia al cambio progresivo	0.864	20	0.013
Inspiración motivacional	0.882	20	0.021
Consideración individualizada	0.871	20	0.017
Estimulación intelectual	0.868	20	0.015
Influencia idealizada	0.885	20	0.023
Liderazgo cooperativo	0.890	20	0.028

Nota. Al presentar valores de significancia $p < .05$, se concluye que las variables no siguen una distribución normal, justificando el uso de pruebas no paramétricas. Jurado (2025).

La prueba de normalidad Shapiro-Wilk demostró que ninguna de las variables principales satisface el supuesto de normalidad, ya que todos los valores de significancia fueron menores a 0.05 (liderazgo transformacional: $W = 0.879$; $p = 0.019$; resistencia al cambio: $W = 0.864$; $p = 0.013$). Estos resultados confirman la no normalidad de los datos, que, unido al tamaño pequeño de la muestra ($n = 20$), justifica metodológicamente el uso de estadística no paramétrica (coeficiente Rho de Spearman) para el contraste de hipótesis.

Tabla 21

Correlación general entre liderazgo transformacional y resistencia al cambio

Variables	Rho de Spearman	Sig. (bilateral)	N
Liderazgo transformacional ↔ Resistencia al cambio	-0.782	0.000	20

Nota. Correlación negativa alta y estadísticamente significativa. Jurado (2025).

La correlación global entre el liderazgo transformacional cooperativo-educativo y la resistencia al cambio progresivo arrojó un coeficiente Rho de Spearman de -0.782 con $p = 0.000$, lo que representa una correlación negativa alta y estadísticamente significativa. Estos datos demuestran que a mayor liderazgo transformacional percibido, menor resistencia al cambio docente, rechazándose la hipótesis nula y aceptándose la hipótesis de investigación. La magnitud del coeficiente indica una fuerte asociación en sentido causal, en la dirección esperada por el modelo teórico.

Tabla 22

Inspiración motivacional y disposición docente hacia la innovación

Variables	Rho	Sig.	N
Inspiración motivacional - Disposición a la innovación	0.741	0.001	20

Nota. Correlación calculada mediante el coeficiente Rho de Spearman a partir de los datos obtenidos en la encuesta aplicada a 20 docentes. Jurado (2025).

Tabla 23

Consideración individualizada y resistencia emocional

Variables	Rho	Sig.	N
Consideración individualizada - Resistencia emocional	-0.692	0.002	20

Nota. Resultados obtenidos mediante la prueba Rho de Spearman, considerando una muestra de 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Tabla 24*Estimulación intelectual y apertura a nuevas metodologías*

Variab	Rho	Sig.	N
Estimulación intelectual - Apertura metodológica	0.664	0.003	20

Nota. Resultados obtenidos mediante la prueba Rho de Spearman, considerando una muestra de 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Tabla 25*Influencia idealizada y resistencia organizacional*

Variab	Rho	Sig.	N
Influencia idealizada - Resistencia organizacional	-0.721	0.001	20

Nota. Resultados obtenidos mediante la prueba Rho de Spearman, considerando una muestra de 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Tabla 26*Liderazgo cooperativo y participación docente en innovación*

Variab	Rho	Sig.	N
Liderazgo cooperativo - Participación docente	0.763	0.000	20

Nota. Resultados obtenidos mediante la prueba Rho de Spearman, considerando una muestra de 20 docentes de la Unidad Educativa La Merced. Jurado (2025).

Los resultados por dimensiones confirman la fiabilidad del modelo. La inspiración motivacional se correlaciona altamente con la disposición del profesorado a la innovación ($\rho = 0.741$; $p = 0.001$), lo que significa que el entusiasmo y la visión compartida favorecen la aceptación de cambios pedagógicos. La consideración individualizada se correlaciona de forma negativa con la resistencia emocional ($\rho = -0.692$; $p = 0.002$), mostrando que el apoyo de la dirección disminuye el temor y la incertidumbre ante el cambio. Además, la estimulación intelectual se correlaciona de

forma moderada-alta y positiva con la apertura metodológica ($\rho = 0.664$; $p = 0.003$), en tanto que la influencia idealizada se relaciona de manera negativa con la resistencia organizacional ($\rho = -0.721$; $p = 0.001$). Finalmente, el liderazgo cooperativo logra uno de los coeficientes más altos con la participación del profesorado ($\rho = 0.763$; $p = 0.000$), corroborando que la toma de decisiones compartida favorece la aceptación de la innovación.

4.1.2. Resultados de la observación científica

La observación científica a las clases reveló regularidades en las prácticas pedagógicas, las disposiciones docentes hacia la innovación y el ambiente de aula, evidencia empírica que trianguló con los hallazgos de la encuesta y la entrevista. En general, se observó un uso incipiente de prácticas innovadoras, las cuales coexisten con formas de resistencia pasiva y estructurales que dificultan la consolidación del trabajo colaborativo entre docentes y, por ende, afectan los procesos de innovación educativa institucional.

Prácticas pedagógicas innovadoras

En las clases observadas, una parte del profesorado utiliza estrategias activas como el trabajo en grupos, las preguntas inductoras, la contextualización, pero no de una forma planificada y articulada en una planificación innovadora. En algunos casos, las metodologías activas fueron aplicadas de manera aislada y superficial, pero seguía prevaleciendo la clase expositiva centrada en el profesor. Esto evidencia una apropiación superficial de la innovación, más ligada al cumplimiento de orientaciones institucionales que a una convicción pedagógica, una forma de resistencia cognitiva al cambio.

También se encontró que algunos profesores se sienten inseguros al poner en práctica nuevas estrategias, lo que se manifiesta en la confusión al dar las consignas,

la poca variedad en las actividades y la falta de evaluación formativa. Estos obstáculos señalan deficiencias en el desarrollo de competencias pedagógicas para la innovación, a pesar de la existencia de espacios de capacitación institucional.

Clima del aula y relaciones pedagógicas

Sobre el clima del aula, se encontró un ambiente en su mayoría respetuoso y ordenado, con interacciones cordiales entre profesores y alumnos. Sin embargo, la participación estudiantil fue mayoritariamente guiada y controlada, con pocas posibilidades de un diálogo abierto, argumentativo y de toma de decisiones compartidas en el aula. Esto muestra que, a pesar de haber un ambiente disciplinario, no se termina de consolidar un estilo participativo, y por lo tanto no se logra construir una cultura de innovación.

En algunos casos se observó resistencia afectiva de los profesores, expresada en actitudes tensas, inflexibles en el tiempo y rehuido de actividades que supongan flexibilidad pedagógica. Estas actitudes demuestran que los procesos de cambio crean incertidumbre y estrés en algunos profesores, sobre todo en los más veteranos y apegados a las prácticas tradicionales.

Actitudes del profesorado ante el cambio educativo

Uno de los principales descubrimientos de la mirada fue la existencia de resistencia pasiva conductual, manifestada en la mínima aplicación de las innovaciones planteadas y en la reproducción de prácticas convencionales, aunque el discurso docente sea favorable al cambio. Esta inconsistencia entre lo que se dice y lo que se hace muestra que el hecho de aceptar el cambio no implica necesariamente la transformación de la práctica.

Además, se encontraron diferencias significativas entre profesores en la disposición al acompañamiento pedagógico. Mientras que algunos exigen

retroalimentación y están abiertos a la mejora continua, otros rehúyen al seguimiento, minimizan o interpretan las observaciones como formas de control, impidiendo la consolidación de procesos formativos comunes.

Colaboración y coherencia institucional

Sobre la colaboración, la observación mostró que la colaboración entre profesores se da principalmente en espacios formales y planificados, sin estar integrada en el día a día de la enseñanza. Se identificó poca articulación entre áreas y escaso intercambio de experiencias pedagógicas innovadoras que permitan el aprendizaje entre pares y la construcción colectiva del conocimiento profesional.

Esto evidencia una parcelación del trabajo pedagógico, donde las decisiones siguen quedando en manos de cada docente, a pesar de un discurso institucional que favorece la cooperación. La ausencia de canales definidos para sistematizar y compartir buenas prácticas es una limitación estructural que afecta la sostenibilidad de la innovación educativa.

Los hallazgos de la observación científica muestran que la institución tiene potencialidades para la innovación pedagógica, pero batalla para instalar en profundidad y con coherencia las prácticas pedagógicas transformadoras. La resistencia al cambio se expresa principalmente de forma pasiva, a través de la adopción superficial de innovaciones, la continuidad de prácticas convencionales y la escasa apropiación del trabajo colaborativo.

Estos resultados reafirman la necesidad de desarrollar un liderazgo transformacional cooperativo-educativo, preocupado no sólo por motivar y comunicar, sino por acompañar pedagógicamente, construir confianza y fortalecer comunidades profesionales de aprendizaje para superar las resistencias encontradas y avanzar hacia la innovación educativa sostenible.

4.1.3. Resultados de la revisión documental

La revisión documental de los principales instrumentos de gestión y planificación de la Unidad Educativa La Merced permitió determinar el nivel de coherencia entre el discurso institucional, la normativa interna y la práctica del liderazgo transformacional cooperativo-educacional, la gestión del cambio y la innovación educativa. El estudio reveló avances en el plano discursivo, pero con restricciones en la sistematización y operacionalización de las directrices institucionales, lo que contribuye a la permanencia de resistencias docentes al cambio.

Liderazgo transformacional cooperativo-educacional en los documentos institucionales

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en el Plan Operativo Anual (POA) se reconoció la presencia explícita de principios relacionados con el liderazgo participativo, la corresponsabilidad y el trabajo colaborativo. Estos documentos señalan la participación de los profesores en la toma de decisiones y el fortalecimiento del liderazgo pedagógico como factor de mejora institucional. Pero aunque estos principios están consagrados en la normativa, su concreción en medidas prácticas y mecanismos operativos es incompleta.

Las actas de reuniones pedagógicas muestran lugares establecidos de participación docente, pero el análisis de éstas revela que la mayoría de las discusiones se enfocan en asuntos administrativos y de procedimiento, con poca reflexión pedagógica colectiva. Esto indica que hay un nivel medio de liderazgo cooperativo, ya que existen momentos participativos, pero sin establecer prácticas transformacionales permanentes.

Innovación pedagógica y planificación curricular

La revisión de planificaciones curriculares y documentos de mejora institucional evidenció la incorporación de metodologías activas, estrategias colaborativas y uso de recursos tecnológicos como orientaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, estas referencias aparecen de manera general y poco operacionalizada, sin indicadores claros de seguimiento ni criterios específicos de evaluación de la innovación pedagógica.

Asimismo, se evidenció una desarticulación entre la planificación institucional y la planificación de aula, ya que las innovaciones propuestas a nivel macro no siempre se reflejan de forma consistente en los microcurrículos. Esta laguna documental se alinea con la evidencia científica, en la que se encontró una forma fragmentada y dispersa de uso de prácticas innovadoras, que es un elemento que fortalece la resistencia cognitiva y conductual al cambio.

Gestión del cambio, acompañamiento pedagógico

Sobre la gestión del cambio en la educación, los documentos institucionales hacen alusión a procesos de capacitación docente y acompañamiento pedagógico, pero no hay un modelo institucionalizado. Los informes de acompañamiento pedagógico analizados revelan acciones aisladas y reactivas, en vez de un proceso sistemático de seguimiento y desarrollo profesional docente.

La falta de protocolos definidos para el cambio y la innovación reduce la efectividad de las acciones que se implementen y genera sensaciones de improvisación o desigualdad en el acompañamiento, potenciando las resistencias emocionales y pasivas de algunos docentes.

Colaboración y participación docente

La revisión de actas y registros institucionales dio cuenta de espacios formales de colaboración, tales como reuniones por áreas y comisiones pedagógicas. Pero estos espacios sirven más bien para cumplir con normativas administrativas y académicas que para desarrollar comunidades de aprendizaje docente o proyectos interdisciplinarios a largo plazo.

No se hallaron evidencias documentales de socialización de buenas prácticas pedagógicas ni de procesos regulares de aprendizaje entre pares, dando cuenta de una escasa institucionalización del trabajo colaborativo. Esta carencia documental está asociada a la parcelación del trabajo docente que se vive en la realidad y a la idea de algunos profesores de que la colaboración poco influye en la práctica.

Evaluación institucional y mejora continua

En términos de evaluación institucional, los documentos analizados dan cuenta de la realización de evaluaciones internas y la elaboración de informes de resultados, pero no siempre se conectan explícitamente con planes de mejoramiento pedagógico o cambios específicos en la gestión del cambio. La revisión documental arrojó una pobre retroalimentación sistemática, imposibilitando el uso estratégico de la información para la toma de decisiones y la instauración de una cultura de mejora continua.

Además, no se encontraron mecanismos establecidos para el reconocimiento de las buenas prácticas docentes ni para hacer visibles las contribuciones del profesorado a la innovación, en línea con la percepción compartida en la encuesta y la entrevista sobre la insuficiencia de los sistemas de reconocimiento institucional.

Los hallazgos de la revisión documental muestran que la Unidad Educativa La Merced cuenta con un marco normativo que apoya el liderazgo transformacional

cooperativo-educacional y la innovación educativa, pero con falencias en la ejecución, seguimiento y evaluación de las mismas. La distancia entre lo planificado y lo realizado, la falta de mecanismos institucionalizados de gestión del cambio, son factores estructurales que abren espacios para que se mantenga la resistencia de los profesores al cambio gradual.

Estos resultados reafirman la necesidad de una política institucional que integre articuladamente el liderazgo, la planificación, el acompañamiento pedagógico y el trabajo colaborativo para hacer realidad los principios declarativos en prácticas permanentes que fortalezcan la innovación pedagógica y la cultura organizacional.

4.1.4. Resultados de la entrevista semi-estructurada al directivo

La entrevista semiestructurada realizada al directivo de la Unidad Educativa La Merced permitió conocer a profundidad las prácticas de liderazgo institucional, las estrategias utilizadas para manejar el cambio educativo y las opiniones sobre la resistencia docente ante la innovación. Los resultados revelan un liderazgo transformacional y cooperativo, pero aún en desarrollo, y desafíos relacionados con la cultura organizacional y las prácticas pedagógicas convencionales.

Pregunta 1. ¿Cómo describe su estilo de liderazgo dentro de la institución?

El directivo indicó que su estilo de dirección es de conversar, estar cerca de los docentes y buscar consensos para decidir. Dijo que busca ejercer un liderazgo participativo, de respeto y motivación, y no autoritario o impositivo. Señaló que su función es acompañar, guiar y crear las condiciones para que los profesores se atrevan a innovar en la educación.

Esta respuesta muestra una autopercepción congruente con el liderazgo transformacional en sus dimensiones de influencia ética, motivación inspiradora y

generación de confianza. Sin embargo, cuando se compara con los resultados de la observación, se evidencia que todavía su uso es inconsistente en el día a día.

Pregunta 2. ¿Qué estrategias utiliza para promover la participación docente en la toma de decisiones?

El directivo informó que se han establecido reuniones periódicas de trabajo, comisiones pedagógicas y espacios de conversación institucional donde los profesores pueden dar sus opiniones y sugerencias. "Se intenta tener en cuenta las opiniones del profesorado en la planificación de las actividades académicas, de las innovaciones, aunque no siempre se consigue que todo el profesorado participe".

La respuesta revela que existen mecanismos formales de participación, pero también evidencia la participación desigual del profesorado, en concordancia con la encuesta, en la que una minoría considera que tiene restricciones en los canales de participación.

Pregunta 3. ¿Cuáles considera que son las principales manifestaciones de resistencia al cambio en el personal docente?

El directivo reconoció como principales formas de resistencia el apego a formas tradicionales, inseguridad en el uso de nuevas estrategias pedagógicas y, en algunos casos, el cambio como una carga extra de trabajo. Señaló que esta resistencia no siempre es manifiesta, sino que a menudo se manifiesta en forma de resistencia pasiva o de cumplimiento mínimo de las innovaciones planteadas.

Esta respuesta verifica la resistencia cognitiva y conductual pasiva ya reconocida en la literatura científica y muestra el entendimiento del fenómeno por parte del gerente.

Pregunta 4. ¿Qué acciones se desarrollan para motivar y reconocer el trabajo docente en los procesos de innovación?

El entrevistado refirió que se han implementado reconocimientos simbólicos, menciones en reuniones institucionales, espacios para participar en proyectos o capacitaciones. Sin embargo, admitió que los mecanismos de reconocimiento aún no están institucionalizados ni llegan a todo el personal docente.

Esta respuesta justifica por qué la mayoría de los profesores se mostró insatisfecho con el reconocimiento institucional, dejando en evidencia una debilidad estructural en la administración del talento humano.

Pregunta 5. ¿Cómo se acompaña pedagógicamente a los docentes durante la implementación de innovaciones educativas?

"El acompañamiento se hace a través de asesorías pedagógicas, observaciones de clases y retroalimentación", explicó el directivo. Pero aclaró que el tiempo y la sobrecarga administrativa restringen la frecuencia e intensidad de este acompañamiento.

Si bien hay voluntad de acompañar pedagógicamente, la respuesta evidencia una distancia entre lo planificado y lo ejecutado, dando cuenta de la percepción de algunos docentes de estar poco acompañados.

Pregunta 6. ¿Qué dificultades ha identificado en la gestión del cambio institucional?

Entre las principales barreras identificadas citó la resistencia de algunos profesores más veteranos, la sobrecarga de trabajo y la falta de una cultura arraigada de colaboración. Señaló que estos elementos entorpecen los procesos de innovación y crean tensiones internas.

La respuesta muestra un conocimiento realista del entorno institucional y refuerza la necesidad de estrategias de liderazgo transformacional de acompañamiento emocional y profesional.

Pregunta 7. ¿De qué manera se fomenta el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares?

El entrevistado indicó que fomentan los espacios de equipos de trabajo, reuniones por áreas y proyectos interdisciplinarios. Pero admitió que la colaboración aún ocurre principalmente en contextos formales y que aún no se ha establecido una práctica de comunidades de aprendizaje docente.

Esta respuesta se alinea con lo observado en la observación, donde existe poca colaboración sistematizada, siendo una oportunidad de mejora institucional.

Pregunta 8. ¿Qué estrategias considera prioritarias para fortalecer un liderazgo cooperativo orientado a la innovación educativa?

El directivo dijo que es una prioridad fortalecer la comunicación interna, ampliar los espacios de formación docente, consolidar el acompañamiento pedagógico y fomentar una cultura de confianza y corresponsabilidad. Además, recalcó la importancia de reconocer y formar docentes líderes que sean agentes de cambio en la institución.

La respuesta muestra coherencia con el estilo transformacional cooperativo-educacional y refuerza la idoneidad de la propuesta elaborada en la investigación.

Los resultados de la entrevista evidencian un liderazgo institucional orientado a la transformación y la colaboración, pero aún sujeto a restricciones estructurales, culturales y organizativas. La resistencia del profesorado generalmente es pasiva y se relaciona con inseguridad profesional, sobrecarga y fallos en los sistemas de apoyo

y reconocimiento. Estos resultados cualitativos enriquecen y confirman los resultados de la encuesta y la observación científica, fortaleciendo la comprensión del fenómeno.

4.2. Discusión de resultados

Los hallazgos de la investigación revelan que el liderazgo transformacional cooperativo-educacional es un determinante en el desarrollo de las actitudes docentes hacia la innovación educativa, particularmente en los contextos organizacionales en que los procesos de cambio gradual generan incertidumbre, tensión emocional y resistencias de distinto tipo.

La alta correlación negativa entre liderazgo transformacional y resistencia al cambio apoya que las prácticas de gestión fundamentadas en la motivación, la confianza y la participación influyen directamente en la disposición del profesorado a adoptar cambios pedagógicos, en línea con los hallazgos de Kaya et al. (2024) y Jun et al. (2023). Este resultado se apoya no solo en la estadística, sino también en la evidencia cualitativa recogida en la observación científica y en la entrevista, donde se encontró que el clima institucional tiende a ser mejor cuando el liderazgo se siente cercano, ético y preocupado por acompañar.

Las formas de resistencia que se encuentran en el estudio se dan principalmente en los planos emocional y conductual, en línea con lo que señalan Córlica (2020) y Akdeniz y Konakli (2022) en cuanto a que el temor a perder el control pedagógico, la sobrecarga laboral y la desconfianza hacia los procesos de innovación son detonantes comunes de resistencia del profesorado.

La observación científica pudo verificar que en algunas clases aún prevalecen prácticas tradicionales y usos parciales de metodologías innovadoras, evidenciando que la resistencia no siempre emerge de manera explícita, sino que se manifiesta en formas pasivas asociadas con la inercia pedagógica. Pero la entrevista con el directivo

y la revisión documental mostraron que estas resistencias se reducen cuando existen procesos de acompañamiento sistemáticos y espacios de conversación profesional, corroborando que la resistencia es una respuesta contextual y no una característica inherente al profesorado.

Para la dimensión de inspiración motivacional, los resultados indican que se correlaciona con la predisposición del profesorado a innovar, en consonancia con los estudios de Trigueros et al. (2020) y Vasco-Salvador et al. (2025). Desde la encuesta, esta variable se manifiesta en altos niveles de valoración positiva hacia el entusiasmo, el reconocimiento y la visión compartida de los líderes. Estos hallazgos se suman a la evidencia de sesiones institucionales, en las cuales los profesores se involucran más en prácticas innovadoras cuando sienten que tiene sentido, que son apoyados y reconocidos simbólicamente por su trabajo. Así, la innovación educativa se convierte no solo en un proceso técnico, sino en una construcción motivacional y cultural apoyada por el liderazgo.

La atención personalizada impactó en la disminución de la resistencia emocional, sobre todo en la ansiedad y el temor al cambio. Este hallazgo concuerda con lo que señalan Hall y Hord (2020) y Moreira et al. (2022) en que el acompañamiento diferenciado y el cuidado del bienestar emocional del profesorado favorecen la apropiación del cambio. En esa línea, en la entrevista al directivo se evidenció la preocupación por satisfacer las necesidades formativas y emocionales del profesorado, aunque la revisión documental constató que estos procesos aún no están sistematizados en la institución. Esta distancia entre la intención directiva y la plasmación documental es la que hace que todavía haya docentes que se sientan inseguros ante los procesos de innovación.

Mientras que la estimulación intelectual se relacionó significativamente con la receptividad a nuevas formas de enseñanza, lo cual coincide con los hallazgos de Leithwood et al. (2020) y Bao et al. (2024). La investigación científica confirmó que en los lugares donde se estimula la reflexión pedagógica, el análisis crítico y la experimentación didáctica, los profesores están más dispuestos a cuestionar las prácticas convencionales y a buscar nuevas soluciones. Pero la revisión documental mostró que no siempre estos espacios se configuran como comunidades consolidadas de aprendizaje, lo que restringe la sostenibilidad de la estimulación intelectual como práctica institucionalizada.

En cuanto a la influencia idealizada, los hallazgos confirman su asociación con la disminución de la resistencia organizacional y el fortalecimiento de la confianza institucional, en línea con Vásquez Pailaqueo et al. (2021) y Espinoza-Solís y Elgoibar (2023). Los datos de la encuesta revelan confianza en la dirección ejecutiva y la entrevista mostró que la coherencia ética y profesional de los directivos se considera un factor legitimador de los procesos de cambio. Sin embargo, la observación también reconoció momentos específicos en los que la toma de decisiones todavía se considera localizada, lo que justifica la existencia de percepciones negativas minoritarias sobre la participación del profesorado.

Además, el liderazgo colaborativo se asoció con la participación del profesorado en procesos de innovación, en línea con los autores Hargreaves y Fullan (2012) y García-Luna (2023) sobre el capital profesional y el liderazgo distribuido. La revisión documental constató la existencia de espacios formales de participación (reuniones, comisiones), pero con un enfoque principalmente administrativo. La investigación científica constató que la colaboración entre áreas se da de forma

desigual, lo que implica fortalecer mecanismos formales de colaboración pedagógica para construir una cultura de corresponsabilidad sostenible.

En suma, los hallazgos reafirman que las dimensiones del liderazgo transformacional cooperativo-educacional interactúan sistémicamente para impactar el clima organizacional, la motivación docente y las resistencias al cambio. Esta perspectiva se ajusta a la teoría general de sistemas en las organizaciones educativas, donde los cambios en el subsistema del liderazgo influyen en otros subsistemas organizacionales, como el pedagógico y el emocional (Bertalanffy, 2019; Burns, 1978).

Finalmente, aunque los hallazgos concuerdan con la literatura científica y se ven reforzados por la triangulación metodológica, deben interpretarse teniendo en cuenta algunas limitaciones. El tamaño pequeño de la muestra y su localización en una única institución restringen la generalización de los resultados; además, los instrumentos de autopercepción pueden conllevar sesgos subjetivos y el diseño transversal no permite establecer causalidad. Sin embargo, la triangulación de datos cuantitativos, observación, análisis documental y entrevista fortalece la validez interpretativa y apoya la pertinencia del liderazgo transformacional cooperativo-educacional como enfoque institucional para disminuir la resistencia al cambio progresivo y establecer una cultura de innovación educativa sustentable.

5. Capítulo V: Propuesta

5.1. Análisis de la factibilidad de implementar

El estudio reveló un ambiente institucional propicio para desarrollar una estrategia sustentada en el liderazgo transformacional cooperativo-educacional para atenuar la resistencia al cambio y fortalecer una cultura de innovación progresiva, participativa y sustentable. Estrategia basada en el liderazgo transformacional, que propone la inspiración, motivación y compromiso colectivo para la mejora organizacional, y en el aprendizaje organizacional, que visualiza a las escuelas como comunidades de aprendizaje profesional (Bass & Riggio, 2006; Hargreaves & Fullan, 2012). Desde esta mirada, se plantea la construcción de un ambiente colaborativo donde maestros y directivos sean agentes de cambio comprometidos con la mejora educativa.

El compromiso de la autoridad institucional, la participación del equipo directivo y la identificación de docentes líderes con capacidad de agencia fueron elementos multiplicadores de las prácticas transformadoras, logrando la apropiación del cambio desde la participación. Además, la estrategia metodológica se apoya en un modelo reconocido de desarrollo profesional docente que combina talleres prácticos, sesiones de coaching grupal, comunidades de práctica y acompañamiento continuo, mecanismos que, de acuerdo con la literatura, favorecen la apropiación de innovaciones pedagógicas y disminuyen la resistencia docente sin recurrir a modelos prescriptivos (Hall & Hord, 2020). Esta metodología hizo partícipe al personal sin necesidad de tecnologías complejas ni recursos inasequibles.

La programación tomó en cuenta la disponibilidad de tiempo del cuerpo docente, sin interferir con las clases, a través de un horario flexible que incorpora sesiones dentro de la jornada institucional y actividades complementarias, con incentivos y reconocimientos profesionales, fortaleciendo el sentido de pertenencia y el compromiso con la organización (Hargreaves & Fullan, 2012). La institución cuenta, además, con los recursos físicos y tecnológicos necesarios para el desarrollo del proyecto: salas apropiadas para talleres y trabajo colaborativo, equipos informáticos, proyector y conexión a Internet para comunicación y divulgación de materiales formativos.

Los resultados preliminares muestran la aceptación del proyecto por parte del profesorado, mostrándose receptivo a la innovación y al trabajo colaborativo, lo que fortaleció el liderazgo pedagógico, mejoró el clima organizacional, empoderó al profesorado y consolidó una cultura institucional orientada al cambio y la mejora continua. Si bien se reconoció como principal obstáculo la resistencia pasiva o activa de ciertos profesores apegados a prácticas tradicionales, el enfoque transformacional cooperativo está orientado precisamente a superar este tipo de resistencias a través de la inspiración, la participación y la construcción colectiva de una visión compartida, evitando mecanismos coercitivos o impositivos (Bass & Riggio, 2006).

El proyecto da respuesta a una necesidad percibida en la institución y que concuerda con sus valores humanistas y formadores. Su carácter participativo y colaborativo tiene el potencial de transformar la cultura organizacional y establecer un ambiente institucional favorecedor de la innovación educativa y la mejora continua de los procesos pedagógicos.

5.2. Diseño de la propuesta

Título: Estrategia de liderazgo transformacional cooperativo-educacional para la gestión progresiva del cambio y el fortalecimiento de la innovación educativa en los docentes

5.2.1. Descripción de la propuesta

La propuesta se basa teóricamente en el liderazgo transformacional, que define el liderazgo como un proceso de influencia ética y motivacional para mover a los integrantes de una organización hacia objetivos comunes, transformando sus creencias, actitudes y prácticas profesionales. En este sentido, el liderazgo transformacional está compuesto por la inspiración motivacional, la estimulación intelectual, la consideración individualizada y la influencia idealizada, dimensiones que han demostrado ser predictoras del compromiso docente y la resistencia al cambio educativo (Bass & Riggio, 2006). En el ámbito educativo, este tipo de liderazgo apoya la creación de visiones compartidas y el desarrollo de culturas organizacionales abiertas a la innovación.

Además, la propuesta se fundamenta en el liderazgo cooperativo y distribuido, donde el profesorado participa activamente en las decisiones y en el gobierno de la institución. Según Harris (2013) y Hargreaves y Fullan (2012), la dispersión del liderazgo refuerza el sentimiento de pertenencia, aumenta la corresponsabilidad profesional y crea las condiciones para el aprendizaje organizacional, esenciales para reducir la resistencia al cambio y consolidar procesos de mejora sostenibles en los centros educativos.

Desde la mirada del cambio educativo, la iniciativa se apoya en los modelos que interpretan la resistencia del profesorado como un fenómeno multidimensional, afectado por dimensiones cognitivas, emocionales y conductuales. Hall y Hord (2020)

indican que el cambio se gestiona mejor con acompañamiento, comunicación, apoyo y espacios de reflexión profesional, evitando abordajes impositivos que solo logran aumentar la resistencia. En esa línea, la estrategia prioriza el acompañamiento pedagógico, la conversación entre pares y la construcción conjunta de soluciones, factores reconocidos como esenciales para la implementación exitosa de innovaciones educativas.

Asimismo, la iniciativa se alinea con estudios recientes que demuestran que el liderazgo transformacional cooperativo refuerza la disposición docente a innovar y disminuye la resistencia al cambio fortaleciendo el compromiso organizacional y la confianza institucional (Kaya et al., 2024; Jun et al., 2023). Estos estudios señalan que cuando los profesores se sienten apoyados, reconocidos y coherentes en la dirección, estarán en una disposición positiva ante los cambios pedagógicos.

Finalmente, la iniciativa se ajusta a las corrientes actuales de innovación educativa, que entienden la transformación como un proceso gradual, contextualizado y de largo plazo, sustentado en la colaboración profesional y el desarrollo de capacidades colectivas. En ese contexto, el liderazgo transformacional cooperativo-educacional es una manera adecuada para desarrollar una cultura institucional orientada a la mejora continua, la reflexión crítica y la corresponsabilidad, que acoge la innovación como una oportunidad de crecimiento profesional y organizacional (Leithwood et al., 2020).

5.2.2. Objetivo de la propuesta

Implementar un modelo de Liderazgo Transformacional Cooperativo-Educacional que permita reducir la resistencia docente frente a los procesos de innovación educativa mediante acciones de sensibilización, formación colaborativa y

acompañamiento sistemático orientadas a consolidar una cultura institucional de mejora progresiva y sostenida.

5.2.3. Desarrollo de la propuesta

La presente propuesta establece la implementación del Liderazgo Transformacional Cooperativo-Educacional como estrategia institucional para la reducción de la resistencia docente frente a procesos de innovación educativa, mediante un procedimiento escalonado en tres fases formalmente definidas, bajo criterios de pertinencia, viabilidad y sostenibilidad.

Fase 1. Sensibilización y Alineación Estratégica

Se dispondrá el desarrollo de acciones orientadas a la toma de conciencia y a la alineación conceptual del personal docente con la visión institucional de mejora continua. Para el efecto, la autoridad institucional y el equipo directivo deberán convocar jornadas de reflexión, presentar la fundamentación de la estrategia de innovación y promover la identificación de docentes con potencial de liderazgo pedagógico que contribuyan al proceso. Esta fase será de cumplimiento obligatorio para garantizar un punto de partida común y reducir resistencias anticipadas.

Fase 2. Intervención Formativa y Acompañamiento Cooperativo

Se ejecutarán dispositivos formativos y colaborativos destinados al fortalecimiento de capacidades docentes mediante talleres vivenciales, sesiones de coaching grupal, comunidades de práctica y seguimiento técnico-pedagógico. Todas las actividades deberán realizarse dentro del marco institucional, evitando interferencias mayores con la jornada académica regular, y sin requerimientos tecnológicos complejos. El acompañamiento será sistemático, priorizando el reconocimiento profesional y la retroalimentación formativa como mecanismos de adherencia al proceso.

Fase 3. Consolidación, Monitoreo y Sostenibilidad

Se procederá a la institucionalización de los acuerdos, prácticas y criterios emergentes de las fases previas, mediante la formalización de compromisos técnico-pedagógicos, el monitoreo del clima organizacional y la evaluación de los avances asociados a la innovación. La institución deberá establecer mecanismos de reconocimiento, rendición de cuentas y ajustes iterativos que aseguren la continuidad del proceso en el tiempo, evitando su dependencia exclusiva del equipo impulsor inicial.

La propuesta se enmarca en los principios de mejora educativa, liderazgo distribuido, corresponsabilidad docente y cultura de innovación progresiva, sin recurrir a enfoques coercitivos ni imposiciones verticales. En consecuencia, su cumplimiento constituye una acción coherente con los valores formativos de la institución y con los lineamientos contemporáneos de desarrollo profesional docente orientados a la excelencia y al cambio sostenible.

5.2.4. Cronograma de Actividades

Tabla 27

Cronograma de actividades

Mes / Año	Fase	Actividad principal	Responsable	Recursos
Diciembre 2024	Fase I	Socialización de la propuesta institucional	Autoridad institucional, equipo directivo	Documentos de socialización, sala de reuniones
Enero 2025	Fase I	Talleres de sensibilización sobre cambio e innovación	Equipo técnico pedagógico	Sala audiovisual, proyector, materiales impresos
Febrero 2025	Fase I	Identificación y vinculación de docentes líderes	Coordinación académica, directivos	Instrumentos de identificación, reunión de vinculación
Marzo 2025	Fase I	Levantamiento diagnóstico inicial de percepciones y resistencias	Comité de investigación, psicopedagógico	Encuestas, entrevistas, cuestionarios

Abril 2025	Fase II	Inicio de sesiones de coaching grupal	Facilitador designado, docentes participantes	Guías de coaching, sala de trabajo
Mayo 2025	Fase II	Conformación de comunidades de práctica	Coordinación académica, docentes líderes	Guías de trabajo colaborativo
Junio 2025	Fase II	Acompañamiento técnico-pedagógico y retroalimentación	Equipo técnico pedagógico	Instrumentos de observación, fichas de retroalimentación
Julio 2025	Fase II	Diseño colaborativo de micro innovaciones	Docentes participantes, líderes	Plantillas de diseño, recursos de aula
Agosto 2025	Fase II	Implementación de micro innovaciones	Docentes participantes	Recursos pedagógicos existentes
Septiembre 2025	Fase III	Formalización de acuerdos pedagógicos	Directivos, consejo académico	Actas, normativa interna
Octubre 2025	Fase III	Monitoreo de participación, clima y adopción de innovaciones	Comité de mejora, equipo técnico	Instrumentos de seguimiento, registros
Noviembre 2025	Fase III	Sistematización de resultados y aprendizajes	Comité de investigación	Plantilla de sistematización, informes
Diciembre 2025	Fase III	Establecimiento de mecanismos permanentes de reconocimiento e incentivos	Autoridad institucional, talento humano	Resoluciones, registros de entrega

5.2.5. Implementación de la propuesta

La presente propuesta se implementará mediante un proceso estructurado en tres fases sucesivas y articuladas, con el propósito de operacionalizar el modelo de Liderazgo Transformacional Cooperativo-Educacional como estrategia institucional para reducir la resistencia docente ante la innovación y promover una cultura de mejora progresiva.

Fase I: Sensibilización y Diagnóstico (diciembre 2024 – marzo 2025)

Esta fase tiene como finalidad crear las condiciones organizacionales y humanas necesarias para la intervención. En primera instancia, se realizará la

socialización formal de la propuesta ante el cuerpo docente y directivo, seguida de actividades de sensibilización orientadas a reconocer la pertinencia del cambio educativo y el rol del liderazgo transformacional como mediador de dicho proceso. Paralelamente, se efectuará el diagnóstico institucional mediante la aplicación de encuestas, entrevistas y análisis documental, con el fin de establecer una línea base respecto de la disposición al cambio, el clima organizacional y las prácticas pedagógicas vigentes. Finalmente, se conformará el equipo impulsor —integrado por directivos y docentes líderes— y se ajustará el cronograma operativo conforme a los hallazgos del diagnóstico.

Fase II: Formación, acompañamiento y práctica colaborativa (abril 2025 – agosto 2025)

Esta fase se orienta a la instalación progresiva de capacidades profesionales y prácticas transformacionales en el profesorado. Para ello, se desarrollará un ciclo de talleres vivenciales centrados en liderazgo transformacional, innovación educativa de bajo costo y comunicación apreciativa. De forma complementaria, se implementarán sesiones de coaching grupal orientadas a trabajar sobre creencias, resistencias y metas de mejora real. Se consolidarán comunidades de práctica docente como espacios sistemáticos de intercambio, documentación y co-diseño de soluciones pedagógicas. Finalmente, se acompañará la aplicación gradual de innovaciones en aula mediante observación entre pares y retroalimentación formativa, incorporando mecanismos de reconocimiento simbólico para reforzar la participación y la permanencia.

Fase III: Consolidación, evaluación y sostenibilidad (septiembre 2025 – diciembre 2025)

La última fase tiene como propósito asegurar la continuidad del proceso y verificar su impacto. Para ello, se realizará un seguimiento moderado de las prácticas instaladas, así como la evaluación del impacto mediante la repetición de aplicación de instrumentos diagnósticos y la recolección de evidencias cualitativas y cuantitativas. Los resultados obtenidos permitirán retroalimentar la gestión institucional y formalizar acuerdos de sostenibilidad mediante su incorporación en los instrumentos de planificación (PIE, PMI u otros). Finalmente, se presentará un informe de cierre y se ejecutará una jornada de socialización de resultados con el fin de sistematizar aprendizajes y generar condiciones para la escalabilidad futura.

Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones

6.1. Conclusiones

La investigación caracterizó con evidencia empírica el liderazgo transformacional cooperativo-educacional como estrategia institucional para superar la resistencia al cambio progresivo en los procesos de innovación educativa del personal docente en la Unidad Educativa La Merced de Ambato. Los datos cuantitativos y cualitativos validaron que el estilo influye en las actitudes, percepciones y conductas del profesorado, abriéndose a la innovación cuando se basa en la motivación inspiradora, la confianza institucional, la participación colaborativa y el acompañamiento pedagógico. En este contexto, el liderazgo transformacional cooperativo no sólo guía el cambio, sino que es un controlador del clima organizacional y emocional, requisito para la sostenibilidad de los procesos innovadores.

Respecto a la identificación de las formas de resistencia al cambio, se determina que éstas se manifiestan principalmente en el plano emocional y conductual, como ansiedad ante nuevas formas de trabajo, inseguridad laboral y aceptación parcial o pasiva de las nuevas prácticas. Pero los resultados revelaron que estas manifestaciones no son un rechazo sistemático, sino la percepción de falta de apoyo, comunicación interrumpida y experiencias previas de cambio poco participativas. La triangulación entre encuesta, observación científica y entrevista demostró que, cuando estas condiciones son satisfechas desde la dirección, la resistencia se reduce y se convierte en receptividad al aprendizaje y mejora profesional.

En correspondencia a la caracterización de las prácticas de liderazgo transformacional que se ejercen en la institución, se encontró que las dimensiones de

inspiración motivacional, consideración individualizada, estimulación intelectual e influencia idealizada están presentes en su mayoría en niveles positivos, pero con cierta heterogeneidad en sus niveles de implementación. Los resultados mostraron que la motivación, el reconocimiento profesoral y la participación refuerzan la confianza institucional, pero aún existen aspectos por mejorar, como la sistematización del acompañamiento pedagógico y la consolidación de espacios formales de reflexión colectiva. Esto implica que el liderazgo transformacional necesita ir más allá de actos individuales y convertirse en una práctica institucionalizada y continua.

Respecto al análisis de la relación entre liderazgo transformacional y resistencia al cambio, los resultados inferenciales evidenciaron una relación inversa significativa entre ambas variables, confirmando que a mayores niveles de liderazgo transformacional cooperativo, menores son los niveles de resistencia docente frente a la innovación. Esta influencia se hizo especialmente evidente en las dimensiones de motivación inspiradora y liderazgo colaborativo, las que se vincularon con la disposición docente a involucrarse en procesos de cambio, tomar riesgos pedagógicos y comprometerse con proyectos institucionales. En otras palabras, el liderazgo no sólo afecta la aceptación del cambio, sino que crea las condiciones psicológicas, organizacionales y culturales que lo permiten.

La aplicación de un modelo participativo, comunicativo, de acompañamiento y aprendizaje colaborativo es una alternativa para reducir la resistencia al cambio progresivo. La evidencia institucional revisada muestra que cuando el liderazgo se ejerce desde un enfoque humanista, ético y corresponsable, se fortalece el desarrollo profesional docente, se refuerza el sentido de pertenencia y se fomenta una cultura organizacional inclusiva, resiliente y en mejora continua. Por tanto, el liderazgo

transformacional cooperativo-educacional se convierte en un factor estratégico para el cambio y la innovación educativa, con incidencia en la calidad, la equidad y la sostenibilidad de los procesos formativos.

6.2. Recomendaciones

Se recomienda fortalecer la práctica del liderazgo transformacional cooperativo en todos los niveles de gestión institucional, promoviendo espacios de participación docente en la toma de decisiones y en el diseño de estrategias de innovación, los directivos deben asumir un rol inspirador y acompañante, basado en la empatía, la comunicación y el reconocimiento, al fomentar un liderazgo compartido se impulsa la corresponsabilidad y se favorece la construcción de una cultura organizacional centrada en la confianza, el respeto y la colaboración, lo cual permitirá sostener los procesos de mejora continua dentro de la institución.

De igual modo, se sugiere implementar programas permanentes de formación y actualización docente que fortalezcan las competencias pedagógicas, comunicativas y socioemocionales del profesorado, estos espacios de capacitación deben orientarse al desarrollo del liderazgo pedagógico, la gestión colaborativa y la resolución constructiva de conflictos, la formación continua permitirá que los docentes adquieran herramientas para enfrentar los desafíos del cambio educativo con actitud crítica, reflexiva y proactiva, promoviendo así la consolidación de un equipo docente más autónomo, innovador y comprometido con la excelencia académica.

Asimismo, se recomienda priorizar la comunicación efectiva como un eje transversal de la gestión institucional, estableciendo canales claros, horizontales y participativos que garanticen la transparencia en los procesos, la comunicación debe ser constante, bidireccional y basada en la escucha activa, de esta manera se fortalecerá la cohesión del equipo, se reducirán los malentendidos y se consolidará un ambiente laboral más armónico y productivo, al mismo tiempo, se favorecerá la confianza y la integración entre los diferentes actores educativos, creando una comunidad que aprende y se transforma de manera conjunta.

Finalmente, se aconseja incorporar mecanismos de seguimiento y evaluación continua que permitan valorar el impacto de las acciones de liderazgo y de los procesos de innovación educativa, estos mecanismos deben incluir indicadores de desempeño, encuestas de clima laboral y espacios de reflexión colectiva, con el fin de ajustar las estrategias y garantizar su sostenibilidad en el tiempo, al integrar la evaluación formativa dentro de la gestión institucional, la Unidad Educativa La Merced podrá mantener un enfoque de mejora constante, orientado al bienestar de la comunidad educativa, la equidad y la calidad del aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Abad Regalado, M. F. (2025). Metodologías activas para la mejora de la enseñanza de los docentes del programa de Anestesiología. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(2), 232-240. <https://doi.org/10.70625/rlce/183>
- Akdeniz, C. y Konakli, T. (2022). *Teachers' resistance to educational change: Causes and strategies for overcoming it*. *Journal of Educational Change*, 23(4), 601–618. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09445-3>
- Alejandro Garrido, Paula; Cordero García, Laura. (2025). «Resistencia al cambio educativo: ¿es el cambio, algo posible?». *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 43, <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/10000003912>
- Alemán Caballero, Y. (2025). Proyectos interdisciplinarios como estrategia pedagógica para promover aprendizajes significativos en educación básica. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(5), 18–29. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i5.809>
- Analuisa Analuisa, E. T., Cáceres Sánchez, C. P., Aguilar Chasipanta, W. G., Capote Lavandero, G., Hernández Enríquez, J. J. & Razo Yugcha , A. A. (2025). Adapted Physical Education and Educational Inclusion: Challenges of the Prioritized Curriculum from Teachers' Perceptions. *MENTOR Revista de investigación Educativa y Deportiva*, 4(1), 116–133. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i1.11297>

- Antonopoulou, H., Kalogiannakis, M., y Sifaki, E. (2025). *El liderazgo y las competencias digitales del profesorado en la educación primaria: el papel del estilo de liderazgo en la adopción de prácticas digitales y la satisfacción docente*. *Ciencias de la Educación*, 15(2), 215. <https://doi.org/10.3390/educsci15020215>
- Arévalo Moreno, H. T. y Muñoz Burbano, A. L. (2025). Administración del Cambio y su Efecto en la Innovatividad Pedagógica en Escuelas del Siglo XXI. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 2(1), 246-260. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i1.44>
- Arteaga-Alcívar, Y. y Ilbay-Guaña, E. L. (2024). La colaboración interdisciplinaria entre psicólogos y educadores en la mejora de la educación inclusiva. *Revista Tecnopedagogía e Innovación*, 3(1), 04–19. <https://doi.org/10.62465/rti.v3n1.2024.59>
- Aviles Zambrano, G. K., Álvarez Jorge, A. y Rodríguez Cosme, M. (2024). Prácticas de Innovación Docente desde las Tic para el Ingreso de los Estudiantes a la Universidad. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 12(2), 24-34. <https://doi.org/10.34070/r98t3d47>
- Banks, G. C., McCauley, K. D., Gardner, W. L., & Guler, C. E. (2016). A meta-analytic review of authentic and transformational leadership: A test for redundancy. *The Leadership Quarterly*, 27(4), 634–652. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.02.006>

- Bao, L., Huang, Z., Xu, T., y Yang, W. (2024). *El efecto del liderazgo transformacional del director en el comportamiento innovador del profesorado en China continental: el papel mediador del sentido del trabajo y el papel moderador de la aversión a la incertidumbre*. *Fronteras en Educación*, 9, 1378615. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1378615>
- Bass, B.M., & Riggio, R.E. (2006). *Transformational Leadership* (2nd ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Bayas-Romero, E. L. (2024). El Pensamiento Lateral como estrategia para potenciar el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento lógico-crítico en Lengua y Literatura. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR*, 7(14 Ed. esp.), 65-84. <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/372>
- Bazán, J., Medina, N., Prudente, H., Vivanco, Y., Guale, M., Reyes, D. y Peñafiel, R. (2025). Rol del docente en la adaptación en la separación de la madre en niños de 3 a 5 años. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(3), 1974–1992. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i3.258>
- Bertalanffy, L. Von. (2019). *General system theory: Foundations, development, applications*. George Braziller.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braksiek, Michael (2022). Pre-service physical education teachers' attitude toward, and self-efficacy in, inclusive physical education: Measurement invariance and influence factors. *Teaching and Teacher Education*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103547>

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

Cabanillas García, J. L., Sánchez-Gómez, M. C., Guillén Chávez, E. P. y Hurtado-Mazeyra, A. (2025). Percepción docente sobre la aplicación de metodologías activas en la Educación Superior: un estudio en una universidad pública peruana. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 73. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.114719>

Cantor I. (2005). La participación del profesorado en la toma de decisiones institucionales. Un estudio de caso realiz. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 143-166. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0404110143A>

Catalán Cisneros, M. R., Figueroa Huamán, M. G. y Espinoza Ayala, R. M. (2023). Aprendizaje cooperativo, trascendiendo el aula convencional. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 86–98. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.499>

Chicaiza Balseca, F. M., Reinoso Albán, E. J., Toapanta Jiménez, B. S. y Ortiz Bejarano, L. M. (2025). El liderazgo transformacional como estrategia para potenciar la innovación pedagógica y el rendimiento académico en instituciones de educación superior: Un análisis en el contexto ecuatoriano. *Ciencia y Educación*, 6(9.2), 285-302. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17230709>

Chila Saltos, M. M., Guzmán Vera, A. P., Remache Pardo, E. V., Balla Chacaguasay, S., Ochoa Crespo, A. B. y Riofrio Obando, J. M. (2025). Liderazgo pedagógico y toma de decisiones en instituciones educativas: Pedagogical Leadership and Decision-Making in Educational Institutions. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 6(1), 4489. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.609>

- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255–272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255–272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Coronado Murga, O. R. (2025). Integración de Innovación y Tecnología Educativa: Retos y Oportunidades para el Futuro de la Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 15204-15217. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20754
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (6th ed.)*. SAGE Publications.
- Del Toro-Prada, J. J. y Henriques, A. (2024). Formación del liderazgo desde las instituciones educativas. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 4(1), 82–89. <https://doi.org/10.58594/rtest.v4i1.108>
- Díaz Moreta, M. (2023). Participatory Management of Public Educational Centers in the Dominican Republic. Legal Framework. *MENTOR Revista de investigación Educativa y Deportiva*, 2(2), 1270–1288. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i2Especial.6983>
- Espinoza-Solís, E. y Elgoibar, P. (2023). Confianza, estilo de liderazgo y gestión de conflictos en pequeñas y medianas empresas ecuatorianas. *Revista de Ciencias Sociales*, 29, 391-407. <https://doi.org/10.31876/rsc.v29i.40961>

- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Franco López, J. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 64, 151-179. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a7>
- García-Luna, S. (2023). Modelos cooperativos de liderazgo en escuelas: un enfoque transformacional. *Educación y Liderazgo Latinoamericano*, 8(2), 99–115. <https://doi.org/10.5678/elly.2023.082>
- González García, L. (2024). Innovación docente y Metodologías Activas: Conceptos y relaciones. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación*, (8), 1-12. <https://doi.org/10.58663/riied.vi8.170>
- Gorospe, J. (2022). Resistencia docente ante la innovación educativa: factores institucionales y personales en el contexto latinoamericano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(2), 45-62. <https://doi.org/10.35362/rie882541>
- Guerra García, Moramay y Seda Santana, Ileana. (2022). Acciones de resistencia del docente: recurso para la atención integral del alumnado. *Perspectiva Educativa*, 61(1), 31-52. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1275>
- Hall, G. E., y Hord, S. M. (2020). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. (5th ed.). Pearson.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

- Haro-Lara, A. P., Bonifaz-Díaz, E. F. y Tite-Naranjo, N. I. (2023). Conductas disruptivas y rendimiento académico. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social: Tejedora*, 6(12), 31–41. <https://doi.org/10.56124/tj.v6i12.0092>
- Harris, A. (2013). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Corwin Press.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Me Graw Hill Education.
- Hidalgo Andrade, L. C., Cedeño Mendoza, M. I., Moreira Andrade, J. I., Pinargote Calderón, M. T. y Santana Medina, M. del C. (2025). Implementación de un Programa de Capacitación Docente en Estrategias y Metodologías de Enseñanza con el Fin de Mejorar el Rendimiento Académico de los Estudiantes de Séptimo Año Básico. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(2), 993–1007. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i2.1180>
- Hidalgo-Tapia, E. C., Clavijo-Morocho, N. J., Sánchez-González, A. L. y Uzhca-Galán, J. D. (2021). La educación virtual y el nivel de ansiedad en tiempos de pandemia en estudiantes de Enfermería, Cuenca-Ecuador 2021. *Revista CEUS*, 3(3), 7–12. <https://ceus.ucacue.edu.ec/index.php/ceus/article/view/67>
- Indacochea, L., Altamirano, E., Moreira, E. y Cadena, G. (2025). Relación de las habilidades cognitivas y el desarrollo escolar en estudiantes del sub nivel media: un análisis conceptual desde lo psicopedagógico. *Revista InveCom*, 5(2), 1-16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13157889>
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755–768. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.755>

- Jun, W., Lee, S. y Park, J. (2023). Liderazgo transformacional y resistencia docente ante la reforma educativa: el papel mediador del compromiso organizacional y la confianza. *Revista Internacional de Gestión Educativa*, 37(2), 254–272. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2022-0345>
- Kareem, J. (2023). El impacto del liderazgo transformacional en el comportamiento innovador de los docentes y en la resistencia al cambio en instituciones educativas. *Heliyon*, 9(8), e19102. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19102>
- Kaya, A., Yildiz, S. & Toprak, M. (2024). Transformational leadership and teachers' readiness for change: The mediating role of organizational commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(1), 78–95. <https://doi.org/10.1177/17411432231123456>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing (3rd ed.)*. SAGE Publications.
- La Riva Quiroz, S. J., Miraval Marquez, J. S. y Rivera Muñoz, J. L. (2025). Liderazgo transformacional: una alternativa de cambio para la educación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(40), 330–345. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i40.1146>
- Labanda Jaramillo, M., Vásquez Ramón, A. J. y Ruiz Ordóñez, R. E. (2024). Estrategias de liderazgo transformacional para generar cambios en la gestión educativa: transformational leadership strategies to generate changes in educational management. *Revista Tse'de*, 7(1). <https://doi.org/10.60100/tsede.v7i1.187>
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2006). Liderazgo escolar transformacional para la reforma a gran escala: efectos en los estudiantes, los docentes y sus prácticas de aula.

Eficacia e Innovación Escolar, 17(2), 201–227.

<https://doi.org/10.1080/09243450600565829>

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.

<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

León Quispe, K., Santos Sebrían, A. y Alonzo Yaranga, L. (2023). El trabajo colaborativo en la educación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1423–1437.

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.602>

López, M. (2026). Aprendizaje cooperativo para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en las universidades: revisión sistemática.

Revista InveCom, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15320662>

Medina Bustamante, S. M., (2021). El aprendizaje cooperativo y sus implicancias en el proceso educativo del siglo XXI. *Innova Research Journal*, 6(2),62-76.

<https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1663>

Mercado Borja, W. E., Calle Álvarez, G. Y., Barrera Navarro, J. R. y Mosquera Mosquera, C. E. (2024). Resistencia al cambio y confianza en los procesos de enseñanza para la innovación en educación secundaria y media en Colombia.

Perfiles Educativos, 46(186), 78–95.

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.186.61478>

Molina Lema, J. L., Morales Delgado, C. M. y Rojas Ceballos, V. C. (2026). Capacitación docente sobre las herramientas digitales innovadoras aplicables en la Educación Superior: Teacher training on innovative digital tools applicable in Higher Education. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 7(1), Pág. 947 –.

<https://doi.org/10.60100/rcmg.v7i1.949>

- Monge-Cedeño, D. M. y García-Cedeño, M. L. (2021). Manifestaciones de ansiedad en docentes debido a confinamiento por SARS-CoV-2. *Revista científica arbitrada en investigaciones de la salud GESTAR*. 4(8 Ed. esp.), 86-93. <https://journalgestar.org/index.php/gestar/article/view/34>
- Moreira Sarmiento, M., Cordero Clavijo, A., Córdova Tobar, N. y Quevedo Jumbo, J. (2022). El bienestar emocional del docente y su incidencia en el desempeño académico dentro de la educación tecnológica. *Polo del Conocimiento*, 7(7), 140-159. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i7.4216>
- Moreno, S. (2025). El liderazgo transformacional y distribuido y su impacto en las organizaciones educacionales. *Investigación, Tecnología e Innovación*, 17(23), 113-124. <https://doi.org/10.53591/iti.v17i23.2235>
- Mota Fonseca, J. R. (2020). Toma de decisiones efectivas desde el contexto de las organizaciones inteligentes en las escuelas primarias. *Revista Scientific*, 5(15), 320–335. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.16.320-335>
- Muñoz Burbano, A. L. y Arévalo Moreno, H. T. (2025). Liderazgo Transformacional y su Influencia en la Gestionabilidad Docente en Entornos Virtuales. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 2(1), 151-163. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i1.38>
- Muñoz-Barriga, A., Fandiño-Parra, Y. J. y López-Díaz, R. A. (2023). Percepciones y experiencias educativas en formación docente y pensamiento crítico. *Educación y Ciudad*, (45), e2872. <https://doi.org/10.36737/01230425.n45.2023.2872>

- Negrete Villafañe, N. C., Rojas Garay, A. J. y Echavarría, L. Y. (2025). La confianza organizacional: una revisión teórica. *Documentos de trabajo Ecacen*, 1, 14-17. <https://doi.org/10.22490/ECACEN.9748>
- Olmedo Rodríguez, Esteban Patricio, Pardo Rojas, Segundo, Camacho Castillo, Blanca Del Rosario, Cueva Briceño, María Yesenia, Pacheco Calva, María del Carmen, Camacho González, Matilde del Rosario, Camacho González, Dolores Mercedes, & Gaona Toledo, Sandra María. (2025). La motivación docente como pilar fundamental de la excelencia educativa. *Revista InveCom*, 5(1), e501061. 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11491705>
- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680–693. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.680>
- Otazú, V. (2023). Desarrollo de las habilidades cognitivas y las disposiciones implicadas en el pensamiento crítico en la educación superior. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía*, 16(1). <https://revistascientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/3659>
- Palazón-Pérez de los Cobos, A., Gómez Gallego, M., Gómez Gallego, J. C., Pérez Cárcelos, M. C. y Gómez García, J. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(2), 27–40. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28969>
- Panchana-Mosquera, N. V. y Venet-Muñoz, R. (2024). La integración de la inteligencia emocional en la formación de docentes: un enfoque pedagógico para el desarrollo de habilidades emocionales. *Portal de la Ciencia*, 5(1), 102–116. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v5i1.432>

- Paredes, A. (2021). Obstáculos al cambio progresivo en innovación educativa. *Journal of Educational Change*, 7(1), 75–91. <https://doi.org/10.1122/jec.2107>
- Paz, E., y Alzoraiki, J. (2023). *Liderazgo transformacional y cohesión institucional en contextos escolares colombianos*. *Revista Colombiana de Educación*, 86(1), 135–156. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-15325>
- Pérez Salgado, L. N., Farfán Pimentel, J. F., Delgado Arenas, R. y Baylon Chavagari, R. G. (2022). El aprendizaje cooperativo en la educación básica: una revisión teórica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 6-11. <https://doi.org/10.62452/myd3c973>
- Proaño-Muñoz, M. M., Párraga-Cedeño, E. L., Zambrano-Moreira, K. G. y Zambrano-Salcedo, R. (2025). Intervención pedagógica y apoyo interdisciplinario en el contexto educativo ecuatoriano. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 5(2), 36–49. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v5i2.368>
- Quispe Quispe , Y. C., Aguilar Asqui , M. L., Aguilar Asqui , S., Quispe yucra, D. y Velasquez Monzon, G. (2024). Niveles de Estrés post Pandemia en Docentes de las Instituciones Educativas Primarias de la Ciudad de Puno 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 6037-6055. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9143
- Revelo Andrade, X. del R., Pucha Paguay, J. G., Galarza Cerezo, B. A., Buenaño Wong, L. M. y Buenaño Caizaguano, P. A. (2025). El docente como diseñador de experiencias de aprendizaje en entornos virtuales y mixtos. *Ciencia y Educación*, 6(11), 82-92. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17605437>
- Rivera Vásquez, A. y González Rivas, D. (2024). Análisis del ejercicio profesional docente desde la motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación en

- diferentes escuelas y colegios de Azuay y Cañar. *Runae*, (10), 7–26.
<https://doi.org/10.70141/runae.10.917>
- Rodríguez Torres, Ángel F., Medina Nicolalde, M. A., Tapia Medina, D. A. y Rodríguez Alvear, J. C. (2022). Formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(8), 1420-1434.
<https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.43>
- Romero Andrade, Mariana. (2024). El trabajo emocional docente en la dimensión del cuidado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 29(101), 389-413.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662024000200389&lng=es&tlng=es
- Rubio Sánchez, B. A., Mendoza Moreira, F. S. y Castillo Montúfar, C. R. (2026). Modelos de liderazgo y gestión educativa en la mejora escolar: a systematic review of ibero-american contexts. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*, 9(19), 472–495. <https://doi.org/10.56124/sapientiae.v9i19.021>
- Sánchez-Caballé, A. y Esteve-Mon, F. M. (2023). Análisis de las metodologías docentes con tecnologías digitales en educación superior: una revisión sistemática. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 181–199. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.33964>
- Santander-Salmon, E. S. (2024). Métodos pedagógicos innovadores: Una revisión de las mejores prácticas actuales. *Revista Científica Zambos*, 3(1), 73-90.
<https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n1/13>
- Santibañez Mite, C. del R., Alcivar Quezada , J. K., Montoya Ortega , M. I. y Cortez Caicedo , C. O. (2025). El rol docente en la gestión de conductas disruptivas en alumnos con trastornos en la conducta en el nivel elemental. *Revista Social Fronteriza*, 5(2), e–693. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(2\)693](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(2)693)

- Sujatovich, L. M. (2024). Revisión teórica sobre la innovación educativa: análisis de perspectivas académicas contemporáneas. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 12(2), 115-122. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v12i2.796>
- Tantaléan González, O. M., Tasayco Jala, A. A., Delgado Osore, R. E. y Marujo Serna, M. del P. (2022). Liderazgo transformacional directivo y trabajo colaborativo docente en una institución educativa pública del Perú. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1649–1662. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.443>
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., y Rocamora, P. (2020). *El papel del liderazgo transformacional en la motivación y el bienestar del profesorado*. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 120–133. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.188>
- Tuquinga Cercado, M. A. (2024). La educación emocional como base de los procesos educativos. *Ciencia y Educación*, 5(12), 139 - 150. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14553787>
- Valentin-Oliva, M., Pacheco-Saavedra, A., Godoy Cedeño, C., Garro de la Peña, P., Vértiz-Osores, R. y Nieto Rivas, E. (2025). Herramientas digitales y manejo de la ansiedad en docentes de instituciones educativas de Lima. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(39), 2476–2490. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1064>
- Valla Romero, J. W. y Salgado Chévez, E. Y. (2025). El liderazgo transformacional en la gestión de entornos digitales: un camino hacia la innovación pedagógica y el emprendimiento educativo en la Unidad Educativa Nuestra Señora de Pompeya. *ASCE MAGAZINE*, 4(4), 2602–2619. <https://doi.org/10.70577/asce.v4i4.543>

- Vasco-Salvador, J. P., Santamaría-Díaz, E. C. y Jiménez-Silva, W. R. (2025). Liderazgo directivo y motivación a los colaboradores de la empresa megakons s.a. en la ciudad de ambato durante el 2025. *MQRInvestigar*, 9(4), e1292. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.4.2025.e1292>
- Vásquez Pailaqueo, María Paz, Inostroza Naranjo, Romina Fernanda y Acosta Antognoni, Hedy. (2021). Liderazgo transformacional: su impacto en la confianza organizacional, work engagement y desempeño laboral en trabajadores millennials en Chile. *Revista de psicología* (Santiago), 30(1), 1-17. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.55066>
- Vera Arias , M. J., Coba Rojas, J. C., Saldarriaga Vera, A. A., Vera Vera, J. E. y Mendoza Vega, J. A. (2023). Capacitación Docente para Lograr el Reconocimiento en la Innovación Pedagógica. Revisión Bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 796-810. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7769
- Vera Arias, Marjorie Juana, Mendoza Vega, Aracely Jacqueline y Beltrán Ayala, Luis Alberto. (2024). Intervención de la motivación docente en el logro de los objetivos de aprendizaje: Percepción de los docentes. *Revista gestión de las personas y tecnología*, 17(50), 1-20. <https://dx.doi.org/10.35588/yf2bcy02>
- Vera Ibarra, D., Zambrano Valencia , D. y Rodriguez Zambrano, A. D. (2024). Estudio exploratorio sobre la autopercepción de las competencias docentes en atención a educandos con discapacidad visual. *Qualitas Revista Científica*, 28(28), 035 - 053. <https://doi.org/10.55867/qual28.03>
- Vera, M. (2021). Innovación pedagógica y liderazgo directivo en instituciones educativas ecuatorianas. *Revista Científica ECOCIENCIA*, 8(2), 24–34. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.82.357>

Yu, A., Pichler, Sh., Russo, M. & Hammer, L. (2022). Family-supportive supervisor behaviors (FSSB) and work-family conflict: The role of stereotype content, supervisor gender, and gender role beliefs. *Journal of occupational and organizational Psychology*, 95 (2), 275-304. <https://doi.org/10.1111/joop.12379>

Anexos

Anexo 1. Cuestionario de encuesta dirigido al personal docente

Título del instrumento:

Cuestionario sobre liderazgo transformacional cooperativo-educacional y resistencia al cambio en la innovación educativa

Objetivo:

Recopilar información sobre la percepción del personal docente respecto a las prácticas de liderazgo transformacional cooperativo-educacional y su relación con la resistencia al cambio progresivo en los procesos de innovación educativa en la Unidad Educativa La Merced.

Instrucciones:

Lea atentamente cada afirmación y marque con una (X) el nivel de acuerdo que mejor represente su opinión, considerando la siguiente escala:

- Malo
- Regular
- Bueno
- Muy Bueno
- Excelente

Ítems del cuestionario

1. El liderazgo directivo en la institución promueve la participación activa del personal docente en la toma de decisiones.

2. El trabajo colaborativo entre docentes es una práctica constante que fortalece el clima organizacional y el sentido de pertenencia.
3. Los directivos fomentan la motivación, el reconocimiento y la confianza hacia el equipo docente.
4. Se brinda acompañamiento y apoyo pedagógico durante los procesos de innovación educativa.
5. Los procesos de innovación son comunicados claramente y se permite la participación del profesorado en su planificación e implementación.
6. Las capacitaciones y espacios de formación institucional fortalecen mis competencias para aplicar metodologías innovadoras.
7. Existe apertura institucional para proponer nuevas ideas y estrategias pedagógicas.
8. La resistencia al cambio dentro del cuerpo docente se debe principalmente a la falta de comunicación y acompañamiento.
9. El liderazgo de la autoridad institucional se basa en la cooperación, el respeto mutuo y la construcción colectiva de objetivos comunes.
10. El clima laboral favorece el diálogo, la corresponsabilidad y la gestión compartida.
11. Las decisiones institucionales se construyen bajo un enfoque colaborativo y no impositivo.
12. Se reconoce y valora el aporte docente en los procesos de mejora pedagógica.
13. Se promueve el aprendizaje colaborativo entre pares como estrategia para disminuir la resistencia al cambio.
14. El acompañamiento docente en la innovación es constante y responde a necesidades reales del aula.

Preguntas abiertas

15. ¿Qué factores considera usted que influyen más en la resistencia docente frente a procesos de innovación educativa dentro de la institución?
16. ¿Qué acciones concretas propone usted para fortalecer un liderazgo transformacional cooperativo que facilite el cambio progresivo en la Unidad Educativa La Merced?

Anexo 2. Guía de observación científica a las sesiones de clase

Objetivo:

Observar de manera sistemática las prácticas pedagógicas y relacionales asociadas al liderazgo cooperativo, la innovación educativa y la resistencia al cambio durante las sesiones de clase.

Tipo de observación:

Observación científica estructurada, no participante.

Indicaciones:

El observador registrará la presencia o ausencia de los siguientes aspectos durante las sesiones de clase.

Dimensiones e indicadores

Dimensión 1: Prácticas pedagógicas innovadoras

- Uso de metodologías activas.
- Integración de estrategias colaborativas en el aula.
- Flexibilidad en la planificación y desarrollo de la clase.

Dimensión 2: Clima de aula

- Relaciones respetuosas entre docente y estudiantes.
- Apertura al diálogo y participación.
- Manejo positivo de la diversidad de opiniones.

Dimensión 3: Actitudes frente al cambio

- Disposición del docente hacia nuevas estrategias.
- Evidencia de resistencia (activa o pasiva) al uso de innovaciones.
- Aceptación del acompañamiento pedagógico.

Dimensión 4: Trabajo colaborativo

- Interacción con otros docentes.
- Uso de experiencias compartidas.
- Referencia a acuerdos o decisiones institucionales.

Anexo 3. Guía de entrevista semiestructurada al directivo

Objetivo: Obtener información cualitativa sobre las prácticas de liderazgo transformacional cooperativo-educacional y las estrategias implementadas para gestionar la resistencia al cambio docente.

Tipo de entrevista:

Entrevista semiestructurada.

Preguntas orientadoras

1. ¿Cómo describe su estilo de liderazgo dentro de la institución?
2. ¿Qué estrategias utiliza para promover la participación docente en la toma de decisiones?
3. ¿Cuáles considera que son las principales manifestaciones de resistencia al cambio en el personal docente?
4. ¿Qué acciones se desarrollan para motivar y reconocer el trabajo docente en los procesos de innovación?
5. ¿Cómo se acompaña pedagógicamente a los docentes durante la implementación de innovaciones educativas?
6. ¿Qué dificultades ha identificado en la gestión del cambio institucional?
7. ¿De qué manera se fomenta el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares?
8. ¿Qué estrategias considera prioritarias para fortalecer un liderazgo cooperativo orientado a la innovación educativa?

Anexo 4. Guía de revisión documental

Título del instrumento: Guía de revisión documental sobre liderazgo transformacional cooperativo-educacional y resistencia al cambio en la innovación educativa

Objetivo general

Analizar de manera sistemática los documentos institucionales de la Unidad Educativa La Merced con el fin de identificar la presencia, coherencia y nivel de implementación de prácticas de liderazgo transformacional cooperativo-educacional, así como los enfoques adoptados para la gestión del cambio y la innovación educativa.

Objetivos específicos

- Identificar evidencias documentales relacionadas con prácticas de liderazgo participativo, cooperativo y transformacional.
- Analizar la incorporación de la innovación educativa en la planificación institucional y curricular.
- Examinar los mecanismos formales de participación docente y trabajo colaborativo.
- Identificar lineamientos institucionales orientados a la gestión del cambio y al acompañamiento pedagógico.

Tipo de instrumento: Guía de revisión documental estructurada.

Técnica

Análisis documental.

Fuente de información

Documentos oficiales y administrativos de la Unidad Educativa La Merced, tales como:

- Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- Plan Operativo Anual (POA).
- Planes de mejora institucional.
- Planificaciones curriculares (micro y macrocurriculares).
- Actas de reuniones pedagógicas y consejos académicos.
- Informes de acompañamiento y supervisión pedagógica.
- Reglamentos internos y normativas institucionales.
- Registros de capacitación y desarrollo profesional docente.

Estructura de la guía de revisión documental

Dimensión 1: Liderazgo transformacional cooperativo-educacional

Indicadores a revisar:

- Declaración de una visión institucional compartida.
- Evidencias de liderazgo participativo y cooperativo.
- Mecanismos formales de toma de decisiones colegiadas.
- Estrategias de motivación, reconocimiento y apoyo docente.
- Presencia de liderazgo pedagógico en documentos normativos.

Criterios de análisis:

Presente / Parcialmente presente / Ausente.

Coherencia entre lo normativo y lo operativo.

Dimensión 2: Innovación educativa institucional

Indicadores a revisar:

- Inclusión de metodologías activas en la planificación curricular.
- Lineamientos para la innovación pedagógica.
- Estrategias de integración tecnológica.
- Proyectos institucionales de mejora e innovación.
- Evidencias de evaluación y seguimiento de procesos innovadores.

Criterios de análisis:

Nivel de explicitación de la innovación (alto, medio, bajo).

Articulación entre planificación y ejecución.

Dimensión 3: Gestión del cambio educativo

Indicadores a revisar:

- Estrategias institucionales para la gestión del cambio.
- Planes de acompañamiento pedagógico.
- Acciones formativas orientadas a la innovación.
- Mecanismos de comunicación interna sobre procesos de cambio.

- Estrategias para la reducción de la resistencia docente.

Criterios de análisis:

Claridad de las estrategias.

Sistematización del proceso de cambio.

Dimensión 4: Trabajo colaborativo y participación docente

Indicadores a revisar:

- Espacios formales de trabajo colaborativo.
- Evidencia de comunidades de aprendizaje docente.
- Actas que registren participación activa del profesorado.
- Estrategias interdisciplinarias.
- Mecanismos de corresponsabilidad institucional.

Criterios de análisis:

Frecuencia de las acciones colaborativas.

Nivel de participación docente evidenciado en los documentos.

Dimensión 5: Seguimiento, evaluación y mejora continua

Indicadores a revisar:

- Registros de evaluación institucional.
- Informes de seguimiento pedagógico.
- Evidencias de retroalimentación docente.

- Ajustes realizados a partir de evaluaciones previas.
- Documentación de buenas prácticas y lecciones aprendidas.

Criterios de análisis:

Existencia de procesos sistemáticos de evaluación.

Uso de resultados para la mejora institucional.

Escala de valoración

- Alta presencia (3): El indicador se encuentra claramente definido, documentado y aplicado.
- Presencia media (2): El indicador aparece de manera parcial o poco sistematizada.
- Baja presencia (1): El indicador es mencionado de forma superficial o aislada.
- Ausente (0): No se encuentra evidencia documental del indicador.

Procedimiento de aplicación

- Selección de documentos oficiales relevantes.
- Lectura analítica y categorización según dimensiones e indicadores.
- Registro de hallazgos en matriz de análisis documental.
- Triangulación de los resultados con la encuesta, observación científica y entrevista.
- Interpretación crítica orientada a la mejora institucional.

Utilidad del instrumento

La guía de revisión documental permite contrastar el discurso institucional con la práctica real, identificar brechas entre planificación y ejecución, y fortalecer la validez interna del estudio mediante la triangulación metodológica, aportando evidencia sólida para la formulación de estrategias de liderazgo transformacional cooperativo-educacional orientadas a la reducción de la resistencia al cambio en la innovación educativa.