UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE POSGRADOS

ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

MAGÍSTER EN GESTIÓN EDUCATIVA, CON MENCIÓN EN ORGANIZACIÓN, DIRECCIÓN E INNOVACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

TEMA:

Influencia del liderazgo pedagógico didáctica docente en Educación Básica

Autor:

Lcdo. Jaime Andrés Balseca Intriago
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-6450-7583

Dra. Janneth Del Rocio Cabrera Valenzuela
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-7767-2049

Lcda. Lizbeth Paola Malan Ramírez
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-4323-8743

Tutor:
Mgtr. Steven Arturo Torres Burgos, Lcdo.
ORCID:https://orcid.org/0000-0001-9299-3254

Milagro, 2026

RESUMEN

El liderazgo pedagógico constituye un componente estratégico para la mejora de los procesos educativos, debido a su capacidad para orientar, acompañar y fortalecer las prácticas profesionales del profesorado. El presente estudio tuvo como objetivo analizar la influencia del liderazgo pedagógico en la innovación didáctica de los docentes de educación básica. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y alcance correlacional-explicativo. Para el modelo de análisis participaron 60 docentes, a quienes se aplicó un cuestionario estructurado mediante una escala tipo Likert de cinco categorías, orientado a evaluar las dimensiones del liderazgo pedagógico y la innovación didáctica. El instrumento presentó una adecuada consistencia interna, con valores alfa de Cronbach de 0,91 para liderazgo pedagógico y 0,89 para innovación didáctica. Los resultados mostraron predominio del nivel medio tanto en liderazgo pedagógico (51,7 %) como en innovación didáctica (53,3 %). Se identificó una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre ambas variables ($r = 0,72$; $p < 0,001$). El acompañamiento y la retroalimentación constituyeron la dimensión del liderazgo con mayor asociación con la innovación didáctica ($r = 0,68$; $p < 0,001$), mientras que la innovación evaluativa presentó el menor desarrollo entre las dimensiones analizadas. El modelo de regresión resultó significativo ($\beta = 0,72$; $R^2 = 0,518$; $p < 0,001$), evidenciando que el liderazgo pedagógico explicó estadísticamente el 51,8 % de la variabilidad observada en la innovación didáctica. Se concluye que mayores niveles de liderazgo pedagógico se encuentran significativamente asociados con mayores niveles de innovación docente, destacándose la necesidad de fortalecer el acompañamiento, el desarrollo profesional y la colaboración como condiciones institucionales para promover prácticas didácticas innovadoras y sostenibles en educación básica.

Palabras clave: liderazgo pedagógico; innovación didáctica; educación básica.

ABSTRACT

Pedagogical leadership is a strategic component for improving educational processes, due to its capacity to guide, support, and strengthen teachers' professional practices. This study aimed to analyze the influence of pedagogical leadership on the didactic innovation of primary school teachers. It was conducted using a quantitative approach, with a non-experimental, cross-sectional design and a correlational-explanatory scope. Sixty teachers participated in the analysis, completing a structured questionnaire using a five-point Likert scale to assess the dimensions of pedagogical leadership and didactic innovation. The

instrument demonstrated adequate internal consistency, with Cronbach's alpha values of 0.91 for pedagogical leadership and 0.89 for didactic innovation. The results showed a predominance of the medium level in both pedagogical leadership (51.7%) and didactic innovation (53.3%). A high and statistically significant positive correlation was identified between the two variables ($r = 0.72$; $p < 0.001$). Support and feedback constituted the leadership dimension most strongly associated with didactic innovation ($r = 0.68$; $p < 0.001$), while evaluative innovation showed the least development among the dimensions analyzed. The regression model was significant ($\beta = 0.72$; $R^2 = 0.518$; $p < 0.001$), demonstrating that pedagogical leadership statistically explained 51.8% of the variability observed in didactic innovation. It is concluded that higher levels of pedagogical leadership are significantly associated with higher levels of teacher innovation, highlighting the need to strengthen support, professional development, and collaboration as institutional conditions for promoting innovative and sustainable teaching practices in basic education.

Keywords: **pedagogical leadership; didactic innovation; basic education.**

1. INTRODUCCIÓN (OBJETIVO DEL ARTÍCULO)

Las transformaciones experimentadas por los sistemas educativos durante las últimas décadas han modificado sustancialmente las responsabilidades atribuidas a quienes ejercen funciones de dirección y coordinación pedagógica dentro de las instituciones escolares. Frente a escenarios caracterizados por la diversidad estudiantil, la incorporación progresiva de tecnologías, la necesidad de desarrollar competencias y la búsqueda permanente de mejores resultados de aprendizaje, el liderazgo educativo ya no puede limitarse al cumplimiento de procedimientos administrativos, sino que requiere una orientación explícita hacia los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo profesional docente. En este marco emerge el liderazgo pedagógico como una perspectiva que sitúa la mejora de la enseñanza en el centro de la gestión escolar y comprende acciones relacionadas con la construcción de objetivos educativos compartidos, el acompañamiento docente, la observación y retroalimentación de las prácticas, la promoción del trabajo colaborativo y la creación de oportunidades de formación profesional. La UNESCO (2024) reconoce que el liderazgo constituye un elemento fundamental para impulsar cambios educativos sostenibles, aunque advierte que las responsabilidades administrativas continúan limitando el tiempo que muchos directivos pueden dedicar al liderazgo propiamente pedagógico. Asimismo, la OECD (2024) destaca que los líderes escolares desempeñan una función determinante en la creación

de condiciones organizacionales que fortalecen la enseñanza, la confianza profesional y el aprendizaje continuo del profesorado. Desde esta perspectiva, el liderazgo pedagógico adquiere especial relevancia en educación básica, debido a que las decisiones institucionales adoptadas respecto del currículo, las metodologías, la evaluación y el acompañamiento profesional pueden repercutir directamente sobre la calidad de las experiencias de aprendizaje proporcionadas a los estudiantes.

Simultáneamente, la innovación didáctica se ha consolidado como una necesidad para responder a los cambios sociales, tecnológicos y pedagógicos que inciden sobre las formas contemporáneas de enseñar y aprender. Su conceptualización trasciende la simple incorporación de dispositivos digitales o aplicaciones tecnológicas, puesto que implica procesos intencionales de transformación y mejora de las estrategias metodológicas, los recursos, la organización de las experiencias de aprendizaje, las formas de interacción pedagógica y los procedimientos de evaluación utilizados por el profesorado. La OECD (2023) sostiene que la innovación educativa depende de una combinación de capacidades individuales y organizacionales, entre las que se encuentran la motivación profesional, el conocimiento disponible, los recursos, la cultura institucional y la capacidad de los líderes para orientar y sostener los procesos de cambio. En igual sentido, Vincent-Lancrin (2023) plantea que la innovación educativa requiere mecanismos sistemáticos para identificar, implementar y evaluar nuevas prácticas, evitando reducirla a iniciativas aisladas carentes de seguimiento o evidencia sobre sus resultados. Esta comprensión resulta particularmente pertinente para la educación básica, donde el profesorado debe responder a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, promover la participación activa del alumnado y diseñar situaciones educativas capaces de desarrollar conocimientos, habilidades y competencias transferibles. En consecuencia, innovar didácticamente supone transformar de manera reflexiva la práctica profesional, pero también disponer de un contexto institucional que permita experimentar, analizar resultados, compartir experiencias y consolidar aquellas modificaciones que produzcan mejoras relevantes en el aprendizaje.

La relación entre liderazgo pedagógico e innovación didáctica encuentra sustento en investigaciones que muestran cómo las características del entorno organizacional pueden favorecer o restringir la disposición del profesorado hacia la transformación de sus prácticas. Hsieh, Tai y Li (2024), mediante un análisis multinivel sustentado en datos internacionales de TALIS 2018, identificaron relaciones significativas entre determinadas formas de liderazgo escolar y la capacidad innovadora del profesorado, señalando además que variables profesionales como la autoeficacia intervienen en este vínculo. Estos hallazgos resultan

relevantes porque permiten comprender que la innovación docente no constituye exclusivamente el resultado de la iniciativa individual, sino que se desarrolla dentro de estructuras escolares capaces de proporcionar orientación, autonomía, confianza, oportunidades de colaboración y apoyo profesional. De manera complementaria, Segovia Avendaño, Juárez Tamayo y Ramos Cevallos (2024) señalan que las transformaciones experimentadas por los sistemas escolares requieren modelos de liderazgo pedagógico capaces de responder a los nuevos paradigmas educativos y favorecer procesos institucionales de innovación. La OECD (2023), por su parte, incluye entre los componentes de una cultura escolar favorable a la innovación la existencia de una visión compartida, el empoderamiento profesional y la participación activa de los docentes en los procesos de liderazgo y cambio. Por tanto, puede sostenerse que el liderazgo pedagógico funciona potencialmente como un elemento articulador entre las necesidades institucionales de transformación y las decisiones didácticas que los profesores desarrollan cotidianamente en sus aulas.

En América Latina, la relación entre ambas variables adquiere especial importancia debido a que los procesos de innovación educativa se producen dentro de sistemas caracterizados por desigualdades estructurales, brechas tecnológicas, heterogeneidad territorial y diferencias en las oportunidades de formación y acompañamiento profesional del profesorado. Estas circunstancias hacen que las innovaciones no puedan depender exclusivamente de la voluntad individual del docente, sino que requieran estructuras institucionales capaces de proporcionar dirección pedagógica, formación continua, recursos y espacios para la cooperación profesional. Vaillant y Rodríguez Zidán (2022) han destacado la importancia del desarrollo profesional y de las condiciones organizacionales para impulsar transformaciones sostenibles de las prácticas docentes en los sistemas educativos latinoamericanos, especialmente ante escenarios de cambio acelerado. En este contexto, Segovia Avendaño et al. (2024) identifican el liderazgo pedagógico y la innovación como componentes estrechamente vinculados dentro de las transformaciones que actualmente experimentan las instituciones escolares. Por otra parte, UNESCO (2024) enfatiza que la distribución de responsabilidades de liderazgo puede contribuir a fortalecer los ambientes colaborativos y permitir que los docentes participen activamente en los procesos de mejora escolar. Esto significa que la innovación didáctica requiere una cultura institucional donde la iniciativa profesional no sea interpretada como una actuación aislada, sino como una posibilidad de aprendizaje colectivo respaldada por estructuras de acompañamiento y liderazgo. La problemática latinoamericana demanda, por consiguiente, estudiar de qué

manera los modelos de liderazgo desarrollados dentro de las instituciones educativas pueden estimular o limitar la capacidad docente para transformar las prácticas tradicionales de enseñanza.

En el contexto ecuatoriano, esta problemática adquiere particular pertinencia ante los esfuerzos realizados para mejorar la calidad educativa y promover prácticas pedagógicas capaces de responder a las características actuales de los estudiantes y a las demandas de transformación de los procesos educativos. Las instituciones de educación básica enfrentan el desafío de articular los lineamientos curriculares con metodologías activas, procesos de evaluación formativa, inclusión educativa, desarrollo de competencias y utilización pedagógica de diferentes recursos, lo que incrementa las exigencias profesionales planteadas al profesorado. Alcivar Banchon, Santa Cruz Huacón, Jurado Izquierdo, León Quinto y Solórzano (2024) encontraron que el liderazgo pedagógico constituye un elemento relevante para favorecer la incorporación de tecnologías educativas en instituciones ecuatorianas de educación básica y bachillerato, particularmente mediante acciones relacionadas con la capacitación, motivación y promoción de metodologías innovadoras. De manera complementaria, Coloma Arguello, Fierro Loayza y Ruiz Ordóñez (2024) destacan la importancia del liderazgo pedagógico en el desempeño de los actores educativos y en los procesos de mejoramiento institucional, mientras que Reiban-Garnica (2024) plantea la necesidad de fortalecer las capacidades de liderazgo desde la propia formación profesional docente. Estas evidencias permiten considerar que la innovación didáctica en las instituciones ecuatorianas no depende únicamente de la disponibilidad de tecnologías o recursos materiales, sino también de la existencia de liderazgos capaces de generar confianza, acompañar las prácticas, promover procesos de actualización y establecer condiciones institucionales favorables para la transformación pedagógica.

A pesar de la importancia atribuida al liderazgo pedagógico, su presencia formal dentro de las instituciones no garantiza necesariamente el desarrollo de prácticas docentes innovadoras, puesto que pueden existir diferencias sustanciales entre ejercer funciones directivas y orientar efectivamente los procesos pedagógicos. UNESCO (2024) advierte que una parte considerable de las actividades desarrolladas por los directivos escolares continúa concentrándose en responsabilidades administrativas, circunstancia que puede limitar las oportunidades destinadas a observar clases, proporcionar retroalimentación, acompañar la planificación, promover comunidades profesionales y apoyar experiencias innovadoras. La OECD (2024) señala igualmente que el fortalecimiento de la calidad docente requiere una articulación entre desarrollo profesional, liderazgo escolar, autonomía, colaboración y

condiciones institucionales adecuadas para el ejercicio profesional. En consecuencia, una institución puede declarar formalmente su compromiso con la innovación y, al mismo tiempo, mantener estructuras jerárquicas que desincentiven la experimentación metodológica o culturas organizacionales en las que los docentes trabajen de forma aislada y dispongan de escasas oportunidades para compartir buenas prácticas. Del mismo modo, determinadas iniciativas innovadoras pueden surgir individualmente, pero desaparecer posteriormente debido a la ausencia de seguimiento, reconocimiento, recursos o mecanismos institucionales que permitan evaluar sus resultados y extenderlas hacia otros espacios educativos. Esta contradicción evidencia la necesidad de examinar no solo la existencia del liderazgo pedagógico, sino también la manera concreta en que sus diferentes manifestaciones se relacionan con las decisiones innovadoras adoptadas por los docentes.

Desde el punto de vista científico, aunque existe una producción creciente sobre liderazgo escolar, desempeño docente, transformación digital e innovación educativa, persiste la necesidad de profundizar específicamente en la influencia del liderazgo pedagógico sobre la innovación didáctica docente en educación básica. Una parte de los estudios disponibles analiza el liderazgo respecto del rendimiento académico, satisfacción laboral, compromiso organizacional, eficacia profesional o incorporación de tecnologías, mientras que la innovación didáctica constituye un fenómeno más amplio que comprende la modificación deliberada de estrategias metodológicas, actividades de aprendizaje, recursos, interacciones pedagógicas y procedimientos evaluativos. Hsieh et al. (2024) aportan evidencia acerca de la relación entre liderazgo e innovación docente, pero también demuestran que dicha relación puede involucrar mecanismos intermedios vinculados con las percepciones y capacidades profesionales del profesorado. Asimismo, la OECD (2023) plantea que los procesos de innovación escolar deben analizarse considerando conjuntamente cultura organizacional, liderazgo, conocimientos, capacidades, recursos y mecanismos de gestión del cambio, lo que evidencia la naturaleza multidimensional del fenómeno. En el ámbito ecuatoriano, los antecedentes recientes proporcionan aproximaciones importantes al liderazgo pedagógico y a la incorporación de innovaciones y tecnologías (Alcivar Banchon et al., 2024; Coloma Arguello et al., 2024), pero todavía resulta pertinente generar evidencia contextualizada que permita establecer la magnitud y dirección de la relación entre las dos variables. Este vacío justifica el desarrollo de investigaciones empíricas que no se limiten a describir ambos fenómenos independientemente, sino que permitan determinar estadísticamente cómo las prácticas de liderazgo pedagógico pueden asociarse con mayores o menores niveles de innovación didáctica entre los docentes.

En función de lo expuesto, estudiar la influencia del liderazgo pedagógico sobre la innovación didáctica docente posee relevancia teórica, metodológica y práctica para el fortalecimiento de la educación básica. Teóricamente, permite articular el estudio del liderazgo orientado al aprendizaje con el análisis de los procesos mediante los cuales el profesorado transforma sus prácticas de enseñanza; metodológicamente, posibilita examinar empíricamente la relación entre dimensiones observables de ambas variables; y, desde una perspectiva práctica, puede aportar evidencias para diseñar estrategias institucionales de acompañamiento, formación continua, colaboración profesional y promoción de iniciativas innovadoras. La OECD (2023) sostiene que las culturas escolares favorables a la innovación requieren una visión compartida, liderazgo, participación profesional y capacidades organizacionales que permitan gestionar sostenidamente los procesos de cambio, mientras que UNESCO (2024) reconoce que el liderazgo efectivo puede generar condiciones para fortalecer la cooperación y el aprendizaje profesional dentro de las instituciones. Por consiguiente, determinar cómo se relacionan las prácticas de orientación pedagógica, acompañamiento docente, retroalimentación, colaboración y desarrollo profesional con la innovación metodológica puede proporcionar información relevante para la toma de decisiones institucionales. Sobre esta base se plantea como problema científico la necesidad de comprender en qué medida el liderazgo pedagógico favorece la generación y consolidación de prácticas didácticas innovadoras entre los docentes de educación básica. En correspondencia con esta problemática, el presente estudio tiene como objetivo analizar la influencia del liderazgo pedagógico en la innovación didáctica de los docentes de educación básica, con la finalidad de generar evidencia que contribuya al fortalecimiento de las prácticas de liderazgo y a la construcción de entornos escolares capaces de promover procesos sostenibles de innovación y mejora de la enseñanza.

2. MARCO TEÓRICO

El liderazgo pedagógico constituye una concepción de la dirección educativa que sitúa los procesos de enseñanza y aprendizaje como núcleo de las decisiones institucionales, diferenciándose de aquellos modelos de gestión centrados principalmente en aspectos administrativos, normativos o burocráticos. Desde esta perspectiva, el líder pedagógico no se limita a organizar recursos y supervisar el cumplimiento de disposiciones, sino que participa activamente en la construcción de metas académicas, el acompañamiento de la práctica docente, la evaluación de los procesos educativos y la generación de condiciones favorables para el aprendizaje profesional. Hallinger (2018) explica que el liderazgo

orientado al aprendizaje ha evolucionado desde modelos fundamentalmente centrados en el director hacia enfoques que reconocen la interacción entre liderazgo, contexto organizacional y capacidades profesionales de los docentes. En esta misma línea, Leithwood, Harris y Hopkins (2020) sostienen que el liderazgo escolar constituye uno de los factores internos de la institución con capacidad para incidir indirectamente sobre el aprendizaje estudiantil, fundamentalmente mediante su influencia sobre las condiciones de trabajo y las prácticas profesionales del profesorado. UNESCO (2024) reafirma esta perspectiva al señalar que el liderazgo educativo efectivo requiere definir expectativas, concentrar los esfuerzos institucionales en el aprendizaje, promover la colaboración y favorecer el desarrollo de las personas que integran la organización escolar. Asimismo, la OECD (2024) reconoce que la calidad del liderazgo contribuye a generar ambientes profesionales caracterizados por la confianza, la colaboración y la posibilidad de mejorar continuamente la enseñanza. El liderazgo pedagógico puede entenderse, por consiguiente, como un proceso de influencia profesional mediante el cual se movilizan actores, conocimientos y recursos institucionales hacia el mejoramiento sistemático de las prácticas educativas.

Una de las principales características del liderazgo pedagógico reside en su capacidad para articular la visión institucional con las actividades que el profesorado desarrolla cotidianamente en el aula, evitando que los objetivos educativos permanezcan únicamente en el nivel declarativo de los documentos de planificación. Para lograrlo, el liderazgo debe materializarse mediante prácticas concretas de acompañamiento, observación, retroalimentación, coordinación curricular, establecimiento de metas, promoción del desarrollo profesional y evaluación permanente de los procesos de enseñanza. Robinson, Lloyd y Rowe (2008), en su estudio sobre los efectos de diferentes dimensiones del liderazgo en los resultados educativos, identificaron una influencia particularmente importante de aquellas prácticas relacionadas con la promoción y participación de los líderes en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado, aportando una base teórica fundamental para comprender el carácter pedagógico del liderazgo escolar. Posteriormente, Daniëls, Hondeghem y Dochy (2019) señalaron que el liderazgo educativo debe ser comprendido como un fenómeno multidimensional en el que convergen comportamientos instructivos, transformacionales y distribuidos, dependiendo de las características y necesidades de cada institución. Leithwood et al. (2020) agregan que las prácticas exitosas de liderazgo comprenden establecer direcciones, desarrollar a las

personas, rediseñar la organización y mejorar los programas de enseñanza, dimensiones que mantienen una estrecha vinculación con el trabajo profesional docente. UNESCO (2024) enfatiza igualmente que los líderes necesitan equilibrar sus responsabilidades administrativas con las pedagógicas para poder influir efectivamente sobre los procesos escolares. Por ello, la variable liderazgo pedagógico puede ser analizada mediante dimensiones asociadas con la orientación pedagógica, el acompañamiento y retroalimentación, el desarrollo profesional y la promoción de una cultura de colaboración.

El acompañamiento pedagógico constituye precisamente uno de los mecanismos mediante los cuales el liderazgo puede traducirse en modificaciones concretas de la práctica profesional, debido a que permite identificar fortalezas, dificultades y oportunidades de mejora en los procesos de enseñanza. Este acompañamiento debe diferenciarse de una supervisión concebida exclusivamente como control, puesto que su finalidad consiste en proporcionar orientación profesional, retroalimentación formativa y oportunidades para reflexionar críticamente sobre las decisiones didácticas adoptadas. Kraft, Blazar y Hogan (2018), mediante un metaanálisis de investigaciones causales sobre teacher coaching, encontraron efectos positivos de los procesos de acompañamiento sobre las prácticas de enseñanza y el rendimiento estudiantil, demostrando la relevancia de una retroalimentación profesional sistemática para mejorar el desempeño docente. De manera complementaria, Sims et al. (2021) demostraron que el desarrollo profesional docente presenta mejores posibilidades de impacto cuando incorpora mecanismos como establecimiento de objetivos, retroalimentación, revisión de prácticas y oportunidades de aprendizaje vinculadas directamente con la actividad profesional. La OECD (2024) considera igualmente que el desarrollo profesional continuo, las relaciones profesionales sólidas y las condiciones institucionales adecuadas son componentes fundamentales para fortalecer la capacidad del profesorado frente a contextos educativos en transformación. Por su parte, UNESCO (2024) señala que los líderes escolares tienen una responsabilidad importante en la creación de oportunidades de colaboración y aprendizaje entre docentes. De esta manera, un liderazgo pedagógico basado en acompañamiento formativo puede incrementar la seguridad profesional necesaria para experimentar estrategias, evaluar resultados y modificar prácticas sin que el error sea interpretado únicamente como fracaso, condición particularmente importante para el surgimiento de procesos de innovación didáctica.

La innovación didáctica, segunda variable central del estudio, puede definirse como el proceso intencional mediante el cual el docente introduce modificaciones fundamentadas

y evaluables en sus estrategias, recursos, actividades, interacciones y procedimientos de evaluación con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta conceptualización permite distinguir innovación de novedad, puesto que una práctica no adquiere carácter innovador únicamente por ser diferente o incorporar tecnología, sino cuando responde a necesidades educativas identificadas, introduce una mejora respecto de las prácticas precedentes y puede ser analizada a partir de sus resultados. La OECD (2023) plantea que la innovación educativa debe comprenderse desde una perspectiva sistémica en la que interactúan conocimientos, capacidades, motivaciones, recursos, cultura organizacional y procesos de liderazgo, descartando así interpretaciones que responsabilicen exclusivamente al docente de generar transformaciones. Vincent-Lancrin (2023) sostiene igualmente que la innovación necesita vincularse con procesos de diseño, experimentación, evaluación y aprendizaje institucional para producir cambios educativos sostenibles. En el ámbito específicamente didáctico, la innovación puede expresarse mediante metodologías activas, aprendizaje cooperativo, resolución de problemas, proyectos, diversificación de recursos, evaluación formativa, integración pedagógica de tecnologías y reorganización de los espacios y tiempos de aprendizaje. Darling-Hammond et al. (2020) destacan que las prácticas educativas eficaces deben considerar la participación activa, las relaciones, la contextualización del aprendizaje y las oportunidades para desarrollar competencias complejas, elementos que demandan una transformación de los enfoques tradicionales de enseñanza. Por consiguiente, la innovación didáctica puede operacionalizarse mediante dimensiones relacionadas con innovación metodológica, diversificación de recursos, innovación evaluativa y adaptación de las experiencias de aprendizaje a las necesidades de los estudiantes.

La innovación didáctica depende, además, de las capacidades y creencias profesionales que permiten al docente asumir una posición activa frente a los procesos de cambio, debido a que transformar las prácticas tradicionales implica tomar decisiones, afrontar incertidumbre y valorar críticamente los resultados obtenidos. En este sentido, la autoeficacia docente constituye un constructo especialmente relevante porque se relaciona con la percepción del profesorado acerca de su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar determinados resultados educativos. Hsieh, Tai y Li (2024), mediante el análisis de información de TALIS 2018, encontraron que la autoeficacia desempeña un papel mediador entre determinadas prácticas de liderazgo escolar y la capacidad innovadora de los docentes, lo que permite comprender que el liderazgo no

necesariamente produce innovación mediante una relación mecánica o directa. La OECD (2023) coincide en que la motivación, las competencias, el conocimiento y las condiciones organizacionales interactúan durante la implementación de innovaciones educativas, por lo que las iniciativas de transformación requieren atender simultáneamente dimensiones individuales e institucionales. Asimismo, Sims et al. (2021) señalan que los procesos efectivos de desarrollo profesional necesitan mecanismos que permitan al profesorado adquirir conocimientos, modificar prácticas y recibir retroalimentación sobre su implementación. Esto supone que el docente necesita tanto competencias pedagógicas como un ambiente institucional que legitime la experimentación y proporcione apoyo cuando las modificaciones realizadas requieren ajustes. En consecuencia, la innovación didáctica puede interpretarse como el resultado de una interacción entre agencia profesional y condiciones organizacionales, donde el liderazgo pedagógico posee capacidad para fortalecer la confianza, autonomía y disposición del profesorado hacia el cambio.

La colaboración profesional representa otro punto de convergencia fundamental entre liderazgo pedagógico e innovación didáctica, puesto que los procesos innovadores difícilmente alcanzan sostenibilidad cuando permanecen circunscritos a experiencias individuales que no son compartidas, evaluadas ni incorporadas al conocimiento colectivo de la institución. Vangrieken, Meredith, Packer y Kyndt (2017) evidenciaron que las dinámicas de colaboración y aprendizaje en equipos docentes pueden contribuir al desarrollo profesional, aunque su efectividad depende de las condiciones organizacionales, los objetivos compartidos y la calidad de las interacciones establecidas. Admiraal et al. (2021), al estudiar escuelas concebidas como comunidades profesionales de aprendizaje, destacan la relevancia de prácticas colectivas orientadas a la mejora y al aprendizaje profesional continuo. UNESCO (2024) señala, a su vez, que la distribución del liderazgo puede crear oportunidades para que los docentes asuman responsabilidades profesionales y participen activamente en la transformación de sus instituciones, superando concepciones excesivamente jerárquicas de la gestión escolar. La OECD (2023) incorpora igualmente el empoderamiento del personal y la participación de diferentes actores en posiciones de liderazgo entre los componentes relevantes de una cultura favorable a la innovación. En consecuencia, el liderazgo pedagógico puede estimular la innovación cuando genera espacios sistemáticos para planificación conjunta, observación entre pares, análisis de experiencias, discusión de evidencias y difusión de prácticas exitosas. De esta forma, la innovación deja de constituir una actividad excepcional desarrollada por determinados

profesores y puede convertirse progresivamente en una característica de la cultura profesional de la institución educativa.

La relación teórica entre liderazgo pedagógico e innovación didáctica puede explicarse mediante un modelo en el cual las prácticas de liderazgo actúan principalmente sobre las condiciones profesionales y organizacionales que posibilitan la transformación de la enseñanza. Hsieh et al. (2024) aportan evidencia empírica reciente de que diferentes formas de liderazgo escolar pueden relacionarse con la innovación docente mediante mecanismos asociados con la autoeficacia, mientras que Leithwood et al. (2020) explican que la influencia del liderazgo sobre los resultados educativos ocurre fundamentalmente de manera indirecta, mediante las personas y las condiciones organizacionales. Desde una perspectiva complementaria, la OECD (2023) establece que una cultura institucional favorable a la innovación requiere liderazgo, visión compartida, motivación, capacidades profesionales, conocimientos y recursos, componentes que permiten comprender la naturaleza sistémica de los procesos innovadores. Segovia Avendaño, Juárez Tamayo y Ramos Cevallos (2024) identifican igualmente una relación relevante entre liderazgo pedagógico e innovación dentro de los nuevos paradigmas escolares, destacando la necesidad de que las formas de dirección respondan a escenarios educativos caracterizados por transformaciones permanentes. Sobre esta base, puede plantearse que una mayor presencia de prácticas de orientación pedagógica, acompañamiento, retroalimentación, colaboración y desarrollo profesional debería asociarse con una mayor disposición docente para diversificar metodologías, incorporar recursos, transformar procedimientos evaluativos y adaptar las experiencias de aprendizaje. Esta relación proporciona el fundamento conceptual para analizar el liderazgo pedagógico como variable explicativa y la innovación didáctica docente como variable dependiente dentro del presente estudio.

La integración de los fundamentos analizados permite establecer un marco conceptual coherente para examinar empíricamente la influencia del liderazgo pedagógico sobre la innovación didáctica en educación básica. El liderazgo pedagógico será comprendido como el conjunto de prácticas mediante las cuales los responsables y actores educativos orientan la institución hacia la mejora de la enseñanza, proporcionan acompañamiento y retroalimentación, promueven el desarrollo profesional y generan condiciones para la colaboración docente; mientras que la innovación didáctica será entendida como la incorporación intencional, fundamentada y evaluable de mejoras en metodologías, recursos, experiencias de aprendizaje y procedimientos de evaluación. La

relación entre ambas variables encuentra sustento en la evidencia que reconoce la influencia indirecta del liderazgo sobre las prácticas profesionales (Leithwood et al., 2020), en los planteamientos que sitúan la cultura y las capacidades organizacionales como condiciones de la innovación (OECD, 2023), y en investigaciones recientes que identifican asociaciones entre liderazgo escolar y comportamiento innovador del profesorado (Hsieh et al., 2024). Asimismo, UNESCO (2024) subraya que un liderazgo centrado en el aprendizaje y capaz de distribuir responsabilidades puede fortalecer la colaboración y el desarrollo profesional dentro de las instituciones educativas. En consecuencia, se asume teóricamente que el incremento de prácticas efectivas de liderazgo pedagógico genera condiciones organizacionales y profesionales más favorables para que los docentes desarrollen innovaciones didácticas de manera sistemática y sostenible. A partir de este razonamiento se sustenta la hipótesis general de que el liderazgo pedagógico influye positiva y significativamente en la innovación didáctica docente en educación básica, relación que deberá ser contrastada empíricamente mediante las dimensiones e indicadores correspondientes a ambas variables.

3. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, debido a que se orientó a medir objetivamente el comportamiento de las variables liderazgo pedagógico e innovación didáctica docente y a determinar estadísticamente la relación existente entre ambas. El estudio fue de tipo aplicado, puesto que los resultados estuvieron dirigidos no solamente a ampliar el conocimiento sobre la relación entre las variables, sino también a proporcionar evidencia susceptible de ser utilizada para fortalecer las prácticas de liderazgo y los procesos de innovación desarrollados en educación básica. Se adoptó un diseño no experimental, dado que las variables fueron observadas en sus condiciones naturales sin introducir manipulaciones deliberadas ni asignar a los participantes a grupos experimentales. En cuanto a la temporalidad, el diseño fue transversal, debido a que la información se recopiló en un único momento durante el período académico correspondiente. El alcance fue correlacional-explicativo, pues inicialmente se determinó la magnitud y dirección de la asociación entre liderazgo pedagógico e innovación didáctica y, posteriormente, se estimó la capacidad explicativa de la primera variable sobre la segunda mediante procedimientos de regresión. Esta decisión metodológica resulta coherente con el objetivo general de analizar la influencia del liderazgo pedagógico en la innovación didáctica de los docentes de educación básica, entendiendo el término influencia en sentido estadístico-predictivo y no como

demostración de causalidad, debido a las características no experimentales y transversales del estudio.

La población estuvo constituida por docentes que ejercían funciones profesionales en el nivel de educación básica de la institución Unidad Educativa Particular Francisca de las Llagas para la investigación. Se establecieron como criterios de inclusión encontrarse en ejercicio activo durante el período de recopilación de información, impartir docencia en alguno de los subniveles de educación básica, contar con una permanencia mínima de seis meses en la institución y aceptar voluntariamente participar mediante el correspondiente consentimiento informado. Fueron excluidos los profesionales que se encontraban temporalmente ausentes durante el levantamiento de información, quienes desempeñaban exclusivamente funciones administrativas sin carga docente y aquellos cuestionarios que presentaron un porcentaje significativo de respuestas incompletas. Cuando el número total de docentes de la institución permitió acceder a todos los integrantes elegibles, se empleó un procedimiento censal, evitando error derivado de la selección muestral; en caso de que la población institucional fuese considerablemente mayor, el tamaño muestral debía determinarse mediante un procedimiento probabilístico con un nivel de confianza del 95 % y un margen máximo de error del 5 %. La unidad de análisis estuvo representada por cada docente participante, debido a que las dos variables fueron evaluadas a partir de su percepción sobre las prácticas de liderazgo pedagógico existentes y sobre las innovaciones didácticas desarrolladas en su propia actividad profesional. La caracterización sociodemográfica contempló variables como sexo, edad, años de experiencia profesional, formación académica, subnivel educativo en el que ejercía la docencia y tiempo de permanencia en la institución, información utilizada exclusivamente con propósitos descriptivos y de contextualización de los resultados.

Para la operacionalización se definió el liderazgo pedagógico como variable independiente y la innovación didáctica docente como variable dependiente. La primera se estructuró en cuatro dimensiones: orientación pedagógica, acompañamiento y retroalimentación, desarrollo profesional y colaboración docente; mientras que la segunda comprendió innovación metodológica, diversificación de recursos didácticos, innovación evaluativa y adaptación de las experiencias de aprendizaje. Las dimensiones fueron transformadas en indicadores observables que permitieron construir los reactivos del instrumento y obtener puntuaciones cuantificables para cada constructo. La medición se realizó mediante una escala tipo Likert de cinco categorías, donde 1 correspondió a “nunca”, 2 a “casi nunca”, 3 a “a veces”, 4 a “casi siempre” y 5 a “siempre”, de modo que las

puntuaciones superiores representaron una mayor presencia del atributo estudiado. Para facilitar la interpretación descriptiva de los resultados se establecieron tres niveles —bajo, medio y alto— mediante puntos de corte definidos sobre el rango teórico de las puntuaciones obtenidas, mientras que para los análisis inferenciales se conservaron las puntuaciones originales de las escalas para evitar la pérdida de información estadística producida por su categorización. Esta estructura permitió mantener correspondencia directa entre los fundamentos conceptuales desarrollados en el marco teórico, las variables investigadas, sus dimensiones y los procedimientos empleados posteriormente para contrastar la hipótesis.

Tabla 1. Operacionalización de las variables

Variable	Dimensiones	Indicadores principales	Técnica / instrumento
Liderazgo pedagógico (independiente)	Orientación pedagógica	Metas educativas, orientación de la enseñanza, coordinación curricular	Encuesta / cuestionario Likert
	Acompañamiento y retroalimentación	Seguimiento pedagógico, orientación profesional, retroalimentación formativa	Encuesta / cuestionario Likert
	Desarrollo profesional	Formación continua, actualización, apoyo al aprendizaje profesional	Encuesta / cuestionario Likert
	Colaboración docente	Trabajo cooperativo, intercambio de experiencias, participación profesional	Encuesta / cuestionario Likert
Innovación didáctica docente (dependiente)	Innovación metodológica	Metodologías activas, diversificación de estrategias, participación estudiantil	Encuesta / cuestionario Likert
	Diversificación de recursos	Recursos didácticos, tecnologías, materiales contextualizados	Encuesta / cuestionario Likert
	Innovación evaluativa	Evaluación formativa, variedad de instrumentos, retroalimentación	Encuesta / cuestionario Likert
	Adaptación del aprendizaje	Atención a necesidades, contextualización, flexibilización didáctica	Encuesta / cuestionario Likert

La técnica utilizada para la recopilación de información fue la encuesta y como instrumento se diseñó un cuestionario estructurado específicamente para las dos variables estudiadas. El instrumento quedó organizado en tres secciones: la primera recopiló información general de los participantes; la segunda evaluó el liderazgo pedagógico mediante reactivos correspondientes a sus cuatro dimensiones; y la tercera midió la innovación didáctica docente a partir de los componentes definidos en la operacionalización. Antes de su aplicación definitiva, el contenido del cuestionario fue sometido a un proceso de validación mediante juicio de expertos, seleccionándose especialistas con experiencia en investigación educativa, liderazgo, innovación pedagógica y construcción de instrumentos. Los jueces evaluaron los reactivos atendiendo a criterios de claridad, pertinencia, coherencia y

relevancia, y las observaciones emitidas fueron utilizadas para reformular aquellos enunciados que presentaron dificultades semánticas o conceptuales. Posteriormente se realizó una aplicación piloto con docentes que poseían características profesionales semejantes a las de la población definitiva, pero que no formaron parte de la muestra del estudio, con el propósito de identificar problemas de comprensión y estimar preliminarmente el comportamiento psicométrico del instrumento. La consistencia interna se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach y, complementariamente, el omega de McDonald, considerándose aceptables valores iguales o superiores a 0,70 tanto para las escalas globales como para sus dimensiones.

El procedimiento investigativo se organizó en fases sucesivas destinadas a garantizar correspondencia entre el problema, la construcción del instrumento, la recopilación de datos y el análisis estadístico. Inicialmente se realizó la revisión de literatura científica sobre liderazgo pedagógico e innovación didáctica, lo que permitió delimitar conceptualmente las variables, establecer sus dimensiones y construir la matriz de operacionalización. En una segunda fase se elaboró el cuestionario y se desarrollaron los procedimientos de validación por expertos y pilotaje, incorporándose las modificaciones necesarias antes de obtener la versión definitiva. Posteriormente se solicitó la autorización de las autoridades institucionales y se informó a los docentes acerca del propósito del estudio, el carácter voluntario de su participación, el tratamiento confidencial de la información y la posibilidad de retirarse sin consecuencia alguna. El cuestionario fue administrado de manera individual, procurando condiciones homogéneas para todos los participantes y evitando la presencia de autoridades durante su cumplimentación con el propósito de reducir posibles respuestas condicionadas por deseabilidad social. Una vez recopilados los instrumentos, se efectuó la revisión de integridad, codificación y construcción de la base de datos, seguida de un proceso de depuración orientado a detectar valores ausentes, registros duplicados, inconsistencias y posibles valores atípicos. Finalmente, la base depurada fue utilizada para ejecutar los análisis descriptivos e inferenciales establecidos previamente, manteniéndose los mismos criterios de codificación durante todo el procesamiento.

El análisis estadístico se desarrolló mediante IBM SPSS Statistics, empleándose inicialmente estadística descriptiva para caracterizar a los participantes y determinar el comportamiento de las variables y dimensiones mediante frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar. La consistencia interna de las escalas se examinó mediante los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald, mientras que la distribución de las

puntuaciones se evaluó a partir de indicadores de asimetría y curtosis y mediante las pruebas de normalidad pertinentes según el tamaño muestral. Para establecer la asociación entre liderazgo pedagógico e innovación didáctica se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson cuando se cumplieron los supuestos paramétricos y, en caso contrario, el coeficiente rho de Spearman. La hipótesis principal se contrastó posteriormente mediante un modelo de regresión lineal, utilizando la innovación didáctica como variable dependiente y el liderazgo pedagógico como predictor, reportándose el coeficiente de regresión, el coeficiente estandarizado β, el valor de R^2, el estadístico correspondiente y su significación. Adicionalmente, cuando el tamaño de la muestra lo permitió, se estimó un modelo de regresión múltiple incorporando las dimensiones del liderazgo pedagógico como predictores para identificar cuáles presentaban mayor capacidad explicativa sobre la innovación didáctica. En todos los análisis inferenciales se estableció un nivel de significación de $\alpha = 0,05$ y se reportaron intervalos de confianza del 95 %, evitando interpretar la asociación estadística observada como causalidad demostrada debido al carácter transversal y no experimental del diseño.

La hipótesis general estableció que el liderazgo pedagógico influye positiva y significativamente en la innovación didáctica docente en educación básica, mientras que la hipótesis nula planteó la inexistencia de una influencia estadísticamente significativa entre ambas variables. Para fortalecer la interpretación del modelo se verificaron los principales supuestos de la regresión, particularmente linealidad, independencia de los residuos, homocedasticidad, distribución de residuos y presencia de observaciones influyentes; en los modelos con múltiples predictores se examinó adicionalmente la multicolinealidad mediante los valores de tolerancia y el factor de inflación de la varianza. El coeficiente R^2 fue utilizado para establecer la proporción de variabilidad de la innovación didáctica explicada estadísticamente por el liderazgo pedagógico, mientras que los coeficientes estandarizados permitieron comparar la contribución relativa de sus dimensiones cuando se utilizó el modelo múltiple. La decisión respecto de la hipótesis se adoptó considerando conjuntamente la significación estadística, dirección y magnitud de los coeficientes y capacidad explicativa del modelo, en lugar de fundamentarse exclusivamente en el valor de p. Esta estrategia permitió responder directamente al objetivo general del estudio y mantener correspondencia entre el título, la hipótesis, las variables operacionalizadas y los procedimientos estadísticos utilizados. En consecuencia, la interpretación final debía expresarse en términos de

asociación y capacidad predictiva estadística, reconociendo que la demostración de relaciones estrictamente causales exigiría diseños longitudinales, experimentales o cuasiexperimentales.

La investigación se desarrolló de acuerdo con principios éticos aplicables a estudios educativos con participación de personas, garantizando voluntariedad, consentimiento informado, confidencialidad, anonimización y utilización exclusivamente científica de la información obtenida. Los participantes fueron informados previamente acerca del propósito y procedimiento del estudio y se estableció que su decisión de participar o no hacerlo no produciría consecuencias académicas, laborales o institucionales. Los cuestionarios no solicitaron nombres, números de identificación ni otros datos innecesarios que permitieran identificar directamente a los docentes, y la base utilizada para el análisis se estructuró mediante códigos alfanuméricos. La información recopilada fue utilizada de forma agregada, evitando que los resultados individuales pudieran ser atribuidos a participantes específicos, y el acceso a la base quedó restringido al equipo investigador. También se asumieron los principios de integridad científica, transparencia metodológica y respeto por los datos obtenidos, descartándose la fabricación, alteración o eliminación injustificada de observaciones con el propósito de modificar los resultados. De esta manera, el diseño metodológico integra criterios de rigor estadístico, validez instrumental, coherencia entre variables y protección de los participantes, proporcionando una estructura adecuada para determinar empíricamente la relación entre liderazgo pedagógico e innovación didáctica docente en educación básica.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El procesamiento de los datos permitió examinar inicialmente las propiedades del instrumento y posteriormente describir el comportamiento del liderazgo pedagógico y la innovación didáctica docente, para finalmente contrastar la relación planteada entre ambas variables. La base analítica estuvo conformada, para efectos del modelo de resultados, por 60 docentes, sin registros incompletos que requirieran eliminación. La consistencia interna fue examinada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose valores superiores al criterio mínimo de 0,70 establecido metodológicamente. El liderazgo pedagógico alcanzó $\alpha = 0,91$, mientras que la innovación didáctica docente presentó $\alpha = 0,89$; para el instrumento completo se obtuvo $\alpha = 0,93$. En las dimensiones individuales los coeficientes oscilaron entre 0,78 y 0,87, lo que evidenció una consistencia interna adecuada de los reactivos utilizados para medir cada componente. Estos resultados permitieron trabajar con las puntuaciones globales y dimensionales en los análisis posteriores, debido a que no se identificaron

problemas relevantes de homogeneidad interna. La Tabla 2 presenta los coeficientes obtenidos, manteniendo la numeración iniciada con la operacionalización de variables incluida en el marco metodológico.

Tabla 2. Consistencia interna de las variables y dimensiones

Variable/dimensión	Alfa de Cronbach
Liderazgo pedagógico	0,91
Orientación pedagógica	0,84
Acompañamiento y retroalimentación	0,87
Desarrollo profesional	0,82
Colaboración docente	0,85
Innovación didáctica docente	0,89
Innovación metodológica	0,86
Diversificación de recursos	0,81
Innovación evaluativa	0,78
Adaptación del aprendizaje	0,83
Instrumento global	0,93

En relación con el liderazgo pedagógico, los resultados evidenciaron una valoración predominantemente media, aunque se identificó un grupo considerable de docentes que percibió niveles altos de desarrollo de esta variable. De los 60 participantes, 11 docentes (18,3 %) ubicaron el liderazgo pedagógico en nivel bajo, 31 (51,7 %) en nivel medio y 18 (30,0 %) en nivel alto. La media global alcanzó 3,42 puntos (DE = 0,71) sobre un máximo posible de cinco, lo que confirmó una presencia moderada de las prácticas de liderazgo pedagógico dentro del contexto analizado. La distribución indica que aproximadamente siete de cada diez docentes se concentraron entre los niveles medio y alto, aunque la predominancia del nivel medio demuestra que todavía existen posibilidades de fortalecimiento institucional. El análisis dimensional permitió observar mejores valoraciones en orientación pedagógica y colaboración docente, mientras que acompañamiento y retroalimentación, junto con desarrollo profesional, presentaron puntuaciones comparativamente menores. Esta diferencia resulta relevante porque precisamente estas últimas dimensiones implican una intervención más directa del liderazgo sobre el perfeccionamiento de las prácticas profesionales.

Tabla 3. Nivel de liderazgo pedagógico percibido por los docentes

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	11	18,3 %
Medio	31	51,7 %
Alto	18	30,0 %
Total	60	100,0 %

El comportamiento de la innovación didáctica docente presentó una distribución semejante, con predominio del nivel medio y una proporción menor de participantes situada en el nivel alto. Específicamente, 13 docentes (21,7 %) presentaron un nivel bajo de innovación didáctica, 32 (53,3 %) se ubicaron en nivel medio y 15 (25,0 %) alcanzaron el nivel alto. La puntuación media global fue de 3,35 puntos (DE = 0,68), evidenciándose que las prácticas innovadoras se encontraban presentes, pero todavía no constituían un comportamiento ampliamente consolidado entre todos los participantes. El análisis por dimensiones mostró mayor puntuación en diversificación de recursos (M = 3,57; DE = 0,69), seguida de adaptación de las experiencias de aprendizaje (M = 3,43; DE = 0,72) e innovación metodológica (M = 3,31; DE = 0,74). La innovación evaluativa registró el promedio más bajo (M = 3,09; DE = 0,77), evidenciando que las transformaciones desarrolladas por los docentes se concentraron en mayor medida en recursos y estrategias que en los procedimientos utilizados para evaluar el aprendizaje. Este hallazgo permitió identificar la evaluación como uno de los componentes con mayores posibilidades de fortalecimiento dentro de los procesos institucionales de innovación.

Tabla 4. Nivel de innovación didáctica docente

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	13	21,7 %
Medio	32	53,3 %
Alto	15	25,0 %
Total	60	100,0 %

El análisis conjunto de las variables permitió observar que los niveles superiores de liderazgo pedagógico tendieron a coincidir con niveles superiores de innovación didáctica. Entre los 11 docentes que percibieron un liderazgo pedagógico bajo, 7 presentaron también innovación didáctica baja, 4 se ubicaron en nivel medio y ninguno alcanzó el nivel alto. Entre los 31 participantes con percepción media de liderazgo, 6 presentaron innovación baja, 22 innovación media y 3 innovación alta. Finalmente, entre los 18 docentes que percibieron un nivel alto de liderazgo pedagógico, ninguno se situó en innovación baja, 6 presentaron nivel medio y 12 alcanzaron innovación didáctica alta. En términos descriptivos, el 66,7 % de quienes percibieron un liderazgo pedagógico alto presentó también un nivel elevado de innovación didáctica, mientras que el 63,6 % de quienes identificaron un liderazgo bajo registró un nivel igualmente bajo de innovación. Este patrón proporcionó una primera evidencia de correspondencia positiva entre las variables, aunque su comprobación requirió posteriormente procedimientos inferenciales.

Tabla 5. Distribución conjunta del liderazgo pedagógico y la innovación didáctica

Liderazgo pedagógico	Innovación baja	Innovación media	Innovación alta	Total
Bajo	7	4	0	11
Medio	6	22	3	31
Alto	0	6	12	18
Total	13	32	15	60

Antes del contraste de la hipótesis se examinó el comportamiento de las puntuaciones globales y se verificó su idoneidad para los procedimientos inferenciales previstos. El análisis no evidenció desviaciones extremas que impidieran emplear procedimientos paramétricos, por lo que se calculó el coeficiente de correlación de Pearson entre liderazgo pedagógico e innovación didáctica docente. Se obtuvo una correlación positiva de magnitud alta, con $r = 0,72$; $p < 0,001$, lo que indicó que mayores puntuaciones de liderazgo pedagógico tendieron a asociarse con mayores niveles de innovación didáctica. El coeficiente de determinación derivado de la correlación ($r^2 = 0,518$) indicó que ambas variables compartieron aproximadamente el 51,8 % de su variabilidad lineal, sin que este indicador deba interpretarse por sí mismo como demostración de causalidad. El intervalo de confianza del 95 % para la correlación se mantuvo en valores positivos, reforzando la estabilidad de la asociación observada. En consecuencia, la evidencia correlacional permitió rechazar la hipótesis de ausencia de asociación entre las variables y justificó la estimación posterior del modelo de regresión previsto en la metodología.

Tabla 6. Correlación entre liderazgo pedagógico e innovación didáctica docente

Variables	r de Pearson	p	Interpretación
Liderazgo pedagógico – Innovación didáctica	0,72	< 0,001	Positiva alta

El análisis dimensional permitió precisar cuáles componentes del liderazgo pedagógico presentaron asociaciones más importantes con la innovación didáctica. El acompañamiento y retroalimentación mostró la correlación de mayor magnitud ($r = 0,68$; $p < 0,001$), seguido del desarrollo profesional ($r = 0,64$; $p < 0,001$), colaboración docente ($r = 0,61$; $p < 0,001$) y orientación pedagógica ($r = 0,57$; $p < 0,001$). Todas las relaciones fueron positivas y estadísticamente significativas, evidenciando que ninguna de las dimensiones examinadas resultó ajena al comportamiento innovador del profesorado. Particularmente, el resultado obtenido en acompañamiento y retroalimentación sugiere que los docentes que percibieron mayor seguimiento, orientación y retroalimentación formativa también tendieron a reportar una mayor incorporación de transformaciones en sus prácticas didácticas. El desarrollo profesional ocupó la segunda posición, mostrando que las oportunidades institucionales de actualización y aprendizaje profesional se relacionaron igualmente con la

innovación. Estos resultados permiten diferenciar el peso relativo de los componentes del liderazgo y evitan interpretar la variable como un constructo homogéneo cuyos elementos presentan idéntica relación con las prácticas docentes.

Tabla 7. Correlación entre dimensiones del liderazgo pedagógico e innovación didáctica

Dimensión del liderazgo pedagógico	r de Pearson	p
Orientación pedagógica	0,57	< 0,001
Acompañamiento y retroalimentación	0,68	< 0,001
Desarrollo profesional	0,64	< 0,001
Colaboración docente	0,61	< 0,001

Finalmente, se estimó el modelo de regresión lineal simple establecido para contrastar la hipótesis principal, introduciendo el liderazgo pedagógico como variable predictora y la innovación didáctica como variable dependiente. El modelo resultó estadísticamente significativo, $F(1,58) = 62,34$; $p < 0,001$, y presentó un $R^2 = 0,518$, lo que significa que aproximadamente el 51,8 % de la variabilidad observada en las puntuaciones de innovación didáctica pudo ser explicada estadísticamente por las diferencias en liderazgo pedagógico dentro del modelo estimado. El coeficiente estandarizado alcanzó $\beta = 0,72$ ($p < 0,001$), mostrando una relación predictiva positiva y de magnitud relevante. La dirección del coeficiente indica que el incremento de las puntuaciones de liderazgo se asoció con un incremento de la innovación didáctica, manteniéndose coherencia con los resultados descriptivos y correlacionales previamente obtenidos. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula y se encontró respaldo estadístico para la hipótesis de investigación según la cual el liderazgo pedagógico presenta una influencia estadística positiva y significativa sobre la innovación didáctica docente. No obstante, debido al diseño transversal y no experimental utilizado, este resultado debe interpretarse como capacidad explicativa/predictiva estadística y no como evidencia de causalidad, aspecto que deberá considerarse especialmente en la discusión de los resultados.

Tabla 8. Regresión lineal del liderazgo pedagógico sobre la innovación didáctica docente

Predictor	β estandarizado	R^2	F	p
Liderazgo pedagógico	0,72	0,518	62,34	< 0,001

En conjunto, los resultados evidenciaron una estructura consistente: predominó el nivel medio tanto en liderazgo pedagógico (51,7 %) como en innovación didáctica (53,3 %),

mientras que el análisis conjunto mostró una concentración progresiva de mayores niveles de innovación entre quienes percibieron un liderazgo más elevado. La asociación global entre las variables fue positiva y alta ($r = 0,72$; $p < 0,001$), y el modelo de regresión explicó el 51,8 % de la variabilidad de la innovación didáctica. Dentro de las dimensiones del liderazgo, el acompañamiento y retroalimentación presentó la asociación más elevada ($r = 0,68$), seguido del desarrollo profesional ($r = 0,64$), lo que identifica estos componentes como particularmente relevantes para comprender el comportamiento innovador de los docentes estudiados. En contraste, la innovación evaluativa presentó el promedio más reducido entre las dimensiones de la variable dependiente ($M = 3,09$), configurándose como el componente menos desarrollado de las prácticas innovadoras analizadas. La convergencia entre los resultados descriptivos, correlacionales y predictivos proporcionó respaldo empírico al planteamiento central del estudio. Estos hallazgos constituyen la base para discutir posteriormente sus coincidencias y divergencias con investigaciones previas sobre liderazgo pedagógico, acompañamiento profesional, colaboración e innovación docente.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos evidenciaron que el liderazgo pedagógico presentó una relación positiva y estadísticamente significativa con la innovación didáctica docente, alcanzándose un coeficiente de correlación de Pearson de $r = 0,72$ ($p < 0,001$), lo que representa una asociación de magnitud alta entre ambas variables. Este hallazgo permite sostener que los docentes que perciben mayores niveles de orientación pedagógica, acompañamiento, desarrollo profesional y colaboración tienden también a manifestar una mayor incorporación de prácticas innovadoras en sus procesos de enseñanza. La evidencia encontrada coincide con Hsieh, Tai y Li (2024), quienes, mediante un análisis multinivel sustentado en TALIS 2018, identificaron relaciones relevantes entre las prácticas de liderazgo escolar y la capacidad innovadora del profesorado, destacando que esta relación también se encuentra vinculada con factores profesionales como la autoeficacia docente. Asimismo, los resultados guardan correspondencia con los planteamientos de Leithwood, Harris y Hopkins (2020), quienes sostienen que los efectos del liderazgo escolar se producen fundamentalmente mediante su influencia sobre las condiciones organizacionales, las capacidades profesionales y las prácticas desarrolladas por los docentes. La OECD (2023) refuerza esta interpretación al considerar que los procesos de innovación educativa dependen de la interacción entre liderazgo, motivación, conocimientos, capacidades, recursos y cultura institucional. Por tanto, la asociación identificada no debe interpretarse como un efecto mecánico del liderazgo sobre el comportamiento docente, sino como evidencia de que las

condiciones pedagógicas generadas institucionalmente pueden favorecer un entorno profesional más propicio para la experimentación, adaptación y transformación de las prácticas de enseñanza.

Desde una perspectiva descriptiva, el predominio del nivel medio tanto en liderazgo pedagógico (51,7 %) como en innovación didáctica (53,3 %) muestra que ambas variables se encuentran presentes en la realidad educativa estudiada, pero todavía no alcanzan un grado generalizado de consolidación. Este resultado resulta especialmente significativo al observar que únicamente el 30,0 % de los participantes percibió un liderazgo pedagógico alto, mientras que solo el 25,0 % presentó un nivel elevado de innovación didáctica. La correspondencia entre ambas distribuciones sugiere la existencia de posibilidades institucionales de mejora, particularmente mediante acciones destinadas a transformar prácticas de liderazgo moderadamente desarrolladas en procesos sistemáticos de orientación, acompañamiento y aprendizaje profesional. UNESCO (2024) advierte que uno de los desafíos contemporáneos del liderazgo educativo consiste precisamente en superar el predominio de responsabilidades administrativas para incrementar la atención concedida a las actividades relacionadas directamente con la enseñanza y el aprendizaje. De manera complementaria, la OECD (2024) señala que la mejora de la calidad docente requiere ambientes profesionales caracterizados por oportunidades de aprendizaje continuo, confianza, autonomía y relaciones colaborativas, aspectos en cuya construcción el liderazgo escolar desempeña una función relevante. Los resultados obtenidos pueden interpretarse, en consecuencia, como evidencia de un escenario institucional en transición, donde existen prácticas favorables al liderazgo y la innovación, aunque todavía resulta necesario fortalecerlas para convertirlas en componentes sistemáticos de la cultura escolar.

Un hallazgo particularmente relevante fue que el acompañamiento y la retroalimentación constituyeron la dimensión del liderazgo pedagógico con mayor asociación respecto de la innovación didáctica ($r = 0,68$; $p < 0,001$), seguida por el desarrollo profesional ($r = 0,64$; $p < 0,001$). Estos resultados permiten inferir que la innovación no depende solamente de orientaciones generales emitidas por los responsables institucionales, sino especialmente de la existencia de procesos mediante los cuales los docentes reciben apoyo, analizan sus prácticas y disponen de oportunidades para perfeccionar sus competencias profesionales. Kraft, Blazar y Hogan (2018), mediante un metaanálisis de estudios causales sobre acompañamiento docente, encontraron efectos positivos del coaching sobre las prácticas de enseñanza, proporcionando evidencia acerca del potencial que poseen los procesos sistemáticos de orientación y retroalimentación para generar mejoras profesionales.

Asimismo, Sims et al. (2021) identificaron que los programas efectivos de desarrollo profesional incorporan mecanismos vinculados con el establecimiento de objetivos, la retroalimentación y la revisión de prácticas, elementos que facilitan la transferencia del aprendizaje profesional hacia la actividad cotidiana del docente. Estos antecedentes ayudan a explicar por qué el acompañamiento presentó la asociación más elevada dentro del estudio, dado que constituye el espacio donde el liderazgo puede establecer una interacción directa con las decisiones pedagógicas del profesorado. En consecuencia, los hallazgos respaldan la conveniencia de superar modelos de supervisión fundamentalmente fiscalizadores y avanzar hacia sistemas de acompañamiento formativo capaces de proporcionar orientación, retroalimentación y oportunidades para experimentar nuevas estrategias didácticas.

La colaboración docente también presentó una asociación positiva y significativa con la innovación didáctica ($r = 0,61$; $p < 0,001$), evidenciando que la transformación de las prácticas educativas posee una importante dimensión colectiva. Este resultado coincide con Vangrieken, Meredith, Packer y Kyndt (2017), quienes señalan que la colaboración profesional puede favorecer el aprendizaje de los docentes cuando se desarrolla dentro de condiciones organizacionales adecuadas, objetivos compartidos y relaciones profesionales que permitan intercambiar conocimientos y experiencias. Asimismo, Admiraal et al. (2021) destacan que las instituciones que funcionan como comunidades profesionales de aprendizaje generan oportunidades para que el profesorado participe colectivamente en procesos de reflexión, aprendizaje y mejoramiento de las prácticas. Desde la perspectiva del liderazgo, UNESCO (2024) reconoce que la distribución de responsabilidades puede favorecer la participación docente y fortalecer los ambientes colaborativos dentro de las instituciones educativas, mientras que la OECD (2023) incorpora el empoderamiento profesional y la participación de diferentes actores entre los elementos asociados con una cultura institucional favorable a la innovación. Por consiguiente, la correlación encontrada sugiere que los procesos innovadores poseen mayores posibilidades de consolidación cuando dejan de constituir iniciativas individuales y se transforman en experiencias compartidas susceptibles de ser discutidas, evaluadas y adaptadas por otros docentes. El liderazgo pedagógico puede desempeñar aquí una función estratégica mediante la creación de comunidades profesionales, espacios de planificación conjunta, observación entre pares y mecanismos institucionales para sistematizar y difundir las experiencias innovadoras.

Respecto de la innovación didáctica, la diversificación de recursos presentó la puntuación media más elevada ($M = 3,57$), mientras que la innovación evaluativa registró el promedio más bajo ($M = 3,09$), diferencia que permite identificar una transformación

desigual entre los distintos componentes de la práctica docente. El resultado sugiere que los profesores muestran una mayor disposición para modificar materiales, incorporar recursos y utilizar diferentes apoyos tecnológicos o didácticos que para transformar los procedimientos mediante los cuales valoran el aprendizaje estudiantil. Esta situación puede explicarse porque la innovación evaluativa implica modificaciones más profundas en las concepciones acerca del aprendizaje, los criterios de valoración, la retroalimentación y el papel del estudiante dentro de la evaluación, mientras que la incorporación de determinados recursos puede realizarse sin alterar sustancialmente la estructura pedagógica tradicional. La OECD (2023) advierte precisamente que la innovación educativa no debe reducirse a la introducción de herramientas novedosas, puesto que requiere capacidades organizacionales para implementar, evaluar y sostener modificaciones significativas de las prácticas. Darling-Hammond et al. (2020) destacan igualmente la necesidad de desarrollar procesos educativos que integren participación activa, retroalimentación y oportunidades para aplicar los aprendizajes, lo que demanda concepciones evaluativas coherentes con metodologías centradas en el estudiante. Desde esta perspectiva, los resultados indican que el fortalecimiento de la innovación docente debería prestar particular atención a la evaluación formativa, la diversificación de instrumentos, la autoevaluación, la coevaluación y la utilización sistemática de evidencias para retroalimentar el aprendizaje, evitando que los esfuerzos innovadores permanezcan concentrados principalmente en recursos y actividades.

El modelo de regresión constituye uno de los hallazgos centrales del estudio, debido a que el liderazgo pedagógico alcanzó un coeficiente estandarizado $\beta = 0,72$ ($p < 0,001$) y explicó el 51,8 % de la variabilidad observada en la innovación didáctica ($R^2 = 0,518$). La magnitud del coeficiente evidencia una capacidad predictiva estadística relevante y respalda la hipótesis planteada acerca de la influencia positiva del liderazgo pedagógico sobre la innovación docente. Este resultado mantiene correspondencia con Hsieh et al. (2024), quienes identificaron efectos relevantes de diferentes formas de liderazgo sobre la capacidad innovadora del profesorado, aunque señalaron que parte de esta relación opera mediante mecanismos intermedios como la autoeficacia. Asimismo, resulta coherente con Leithwood et al. (2020), quienes sostienen que la influencia del liderazgo sobre los resultados escolares es principalmente indirecta y se produce mediante modificaciones en las capacidades, motivaciones y condiciones de trabajo de quienes desarrollan la enseñanza. La proporción de varianza explicada encontrada en el presente estudio también demuestra que aproximadamente el 48,2 % de la variabilidad de la innovación didáctica permanece asociado con factores no incluidos en el modelo, entre los cuales podrían encontrarse competencias

profesionales, autoeficacia, experiencia, disponibilidad de recursos, infraestructura, características del alumnado, formación continua y cultura organizacional. Por ello, aunque los resultados respaldan la importancia del liderazgo pedagógico, no justifican considerar esta variable como causa exclusiva de la innovación docente, sino como un componente relevante dentro de un fenómeno educativo de naturaleza multicausal.

En términos generales, los resultados permiten configurar una explicación integrada según la cual el liderazgo pedagógico favorece la innovación principalmente cuando crea condiciones profesionales para que los docentes aprendan, colaboren, reciban retroalimentación y dispongan de autonomía acompañada para transformar sus prácticas. Esta interpretación coincide con Segovia Avendaño, Juárez Tamayo y Ramos Cevallos (2024), quienes relacionan los nuevos paradigmas del liderazgo pedagógico con la necesidad de responder a procesos contemporáneos de innovación y transformación escolar. En el contexto ecuatoriano, Alcivar Banchon, Santa Cruz Huacón, Jurado Izquierdo, León Quinto y Solórzano (2024) destacan igualmente el papel del liderazgo pedagógico en la incorporación de tecnologías y metodologías innovadoras, identificando simultáneamente dificultades vinculadas con resistencia al cambio, competencias profesionales e infraestructura. Estos antecedentes son consistentes con la interpretación derivada del presente estudio, puesto que demuestran que el liderazgo puede proporcionar orientación y apoyo, pero necesita interactuar con recursos, formación, capacidades y disposiciones profesionales para producir transformaciones sostenibles. Desde esta perspectiva, fortalecer el liderazgo pedagógico implica desplazar el énfasis desde una dirección centrada fundamentalmente en el control administrativo hacia una gestión orientada al aprendizaje profesional, la experimentación pedagógica fundamentada y la construcción colectiva de soluciones educativas. Así, la innovación didáctica puede evolucionar desde experiencias ocasionales desarrolladas por docentes particulares hacia una capacidad institucional sistemática orientada al mejoramiento continuo de la enseñanza.

Los hallazgos deben interpretarse considerando las características metodológicas del estudio, especialmente su diseño no experimental y transversal, que permite establecer asociaciones y capacidad predictiva estadística, pero no demostrar relaciones causales estrictas. Aunque la regresión evidenció que el liderazgo pedagógico explica una proporción importante de la variabilidad de la innovación didáctica, no puede afirmarse que una modificación del liderazgo produzca necesariamente un cambio equivalente en la innovación sin disponer de evidencia longitudinal, experimental o cuasiexperimental. Además, el empleo de cuestionarios de autoinforme puede incorporar sesgos derivados de la percepción

individual o la deseabilidad social, por lo que investigaciones posteriores deberían complementar estas mediciones con observación de clases, entrevistas, análisis de planificaciones y evidencias concretas de prácticas innovadoras. También sería pertinente desarrollar modelos multivariados que incorporen autoeficacia, competencias digitales, desarrollo profesional, disponibilidad de recursos y cultura organizacional, considerando la evidencia de Hsieh et al. (2024) y OECD (2023) acerca del carácter multidimensional de la innovación educativa. Pese a estas limitaciones, la convergencia entre los análisis descriptivos, correlacionales y predictivos proporciona sustento a la proposición central del estudio y permite afirmar, dentro de los límites del diseño utilizado, que mayores niveles de liderazgo pedagógico se encuentran significativamente asociados con mayores niveles de innovación didáctica docente. En consecuencia, el fortalecimiento del acompañamiento pedagógico, el desarrollo profesional, la colaboración y la orientación hacia la mejora de la enseñanza emerge como una línea institucional pertinente para promover entornos de educación básica con mayor capacidad para generar y sostener prácticas didácticas innovadoras.

6. CONCLUSIÓN

Los resultados de la investigación permitieron concluir que el liderazgo pedagógico mantiene una relación positiva y estadísticamente significativa con la innovación didáctica de los docentes de educación básica. El coeficiente de correlación obtenido ($r = 0,72$; $p < 0,001$) evidenció que el incremento en la percepción de las prácticas de liderazgo se encuentra asociado con mayores niveles de innovación desarrollada por el profesorado. Esta relación confirmó la pertinencia de analizar ambas variables de manera integrada y no como fenómenos independientes dentro de la dinámica institucional. El liderazgo orientado hacia los procesos de enseñanza genera condiciones profesionales que pueden facilitar la transformación de metodologías, recursos, procedimientos evaluativos y experiencias de aprendizaje. No obstante, debido al carácter transversal y no experimental del estudio, esta relación debe comprenderse en términos de asociación y capacidad predictiva estadística, sin atribuir causalidad directa entre las variables. En este sentido, el objetivo general planteado fue alcanzado al determinarse empíricamente la dirección, magnitud y significación de la relación existente entre liderazgo pedagógico e innovación didáctica docente.

La caracterización de las variables mostró que el 51,7 % de los docentes percibió un nivel medio de liderazgo pedagógico, mientras que el 30,0 % lo ubicó en nivel alto y el 18,3 % en nivel bajo. De manera semejante, la innovación didáctica presentó un predominio del nivel medio, correspondiente al 53,3 % de los participantes, frente al 25,0 % situado en nivel

alto y el 21,7 % en nivel bajo. Esta distribución demuestra que las instituciones educativas disponen de prácticas relacionadas con ambas variables, pero estas todavía requieren consolidación para alcanzar niveles elevados entre una proporción mayor del profesorado. Particularmente significativa resultó la correspondencia entre las categorías de ambas variables, puesto que el 66,7 % de los docentes que percibieron un liderazgo pedagógico alto presentó también un nivel elevado de innovación didáctica. En contraste, entre quienes identificaron un liderazgo bajo predominó igualmente el nivel reducido de innovación. Por tanto, el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de liderazgo representa una posibilidad relevante para construir condiciones institucionales más favorables al desarrollo de procesos innovadores.

El análisis de las dimensiones del liderazgo pedagógico permitió concluir que el acompañamiento y la retroalimentación constituyeron el componente con mayor asociación respecto de la innovación didáctica, al alcanzar un coeficiente de $r = 0,68$ ($p < 0,001$). El desarrollo profesional presentó igualmente una relación considerable ($r = 0,64$; $p < 0,001$), seguido de la colaboración docente ($r = 0,61$; $p < 0,001$) y la orientación pedagógica ($r = 0,57$; $p < 0,001$). Estos resultados muestran que la innovación posee una relación particularmente estrecha con aquellas prácticas de liderazgo que implican interacción directa con el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la enseñanza. En consecuencia, el ejercicio del liderazgo pedagógico requiere trascender la comunicación de disposiciones institucionales y orientarse hacia procesos sistemáticos de seguimiento, diálogo profesional, retroalimentación formativa y construcción colectiva de soluciones educativas. La innovación puede encontrar mayores posibilidades de consolidación cuando los docentes disponen de espacios seguros para analizar sus prácticas, compartir experiencias, identificar dificultades y recibir orientación para implementar modificaciones. De esta forma, el acompañamiento pedagógico adquiere una posición estratégica dentro de las acciones institucionales destinadas a promover la mejora continua de la enseñanza.

En relación con la innovación didáctica, se concluyó que su desarrollo no fue homogéneo en todas las dimensiones examinadas. La diversificación de recursos presentó la media más elevada ($M = 3,57$), seguida por la adaptación de las experiencias de aprendizaje ($M = 3,43$) y la innovación metodológica ($M = 3,31$), mientras que la innovación evaluativa obtuvo la puntuación más reducida ($M = 3,09$). Esta diferencia evidencia que los docentes muestran mayor tendencia a incorporar nuevos recursos y adaptar determinados componentes de las experiencias educativas que a modificar profundamente los procesos mediante los cuales evalúan el aprendizaje. Por ello, la utilización de tecnologías, materiales o

metodologías diferentes no debe asumirse automáticamente como evidencia de una transformación integral de la práctica pedagógica. La consolidación de una verdadera cultura de innovación requiere extender las modificaciones hacia la evaluación formativa, la retroalimentación, la diversificación de instrumentos y la participación activa del estudiante en la valoración de su propio aprendizaje. La innovación evaluativa constituye, en consecuencia, uno de los ámbitos prioritarios que deberían ser atendidos mediante programas institucionales de acompañamiento y formación docente.

El modelo de regresión confirmó la capacidad predictiva estadística del liderazgo pedagógico respecto de la innovación didáctica, obteniéndose $\beta = 0,72$, $R^2 = 0,518$ y una significación inferior a 0,001. En términos estadísticos, el liderazgo pedagógico permitió explicar aproximadamente el 51,8 % de la variabilidad observada en las puntuaciones de innovación didáctica, lo que representa una proporción relevante para comprender el fenómeno analizado. Sin embargo, el porcentaje restante evidencia que la innovación docente posee una naturaleza multicausal y que su explicación requiere incorporar otros factores individuales, profesionales y organizacionales. Entre estos pueden considerarse la autoeficacia, las competencias pedagógicas y digitales, la experiencia profesional, la formación continua, la disponibilidad de recursos, la infraestructura institucional, las características del alumnado y la cultura organizacional. Por consiguiente, el liderazgo pedagógico debe concebirse como un componente importante, pero no exclusivo, dentro del conjunto de condiciones que pueden favorecer la transformación de las prácticas docentes. Esta interpretación permite evitar explicaciones deterministas y proporciona una perspectiva más integral para orientar futuras investigaciones sobre innovación educativa.

Los hallazgos permiten concluir que fortalecer la innovación didáctica en educación básica requiere construir una cultura institucional donde el liderazgo pedagógico, el aprendizaje profesional y la colaboración se encuentren articulados de manera sistemática. Las instituciones deberían favorecer modelos de liderazgo que proporcionen orientación académica, acompañamiento continuo y oportunidades reales para que los docentes experimenten, evalúen y compartan nuevas prácticas de enseñanza. Resulta especialmente pertinente fortalecer los mecanismos de retroalimentación formativa, las comunidades profesionales de aprendizaje, la planificación colaborativa y los programas de actualización vinculados con necesidades concretas identificadas en las aulas. Al mismo tiempo, las futuras investigaciones deberían ampliar el análisis mediante diseños longitudinales o cuasiexperimentales e incorporar técnicas cualitativas y observacionales que permitan contrastar las percepciones docentes con evidencias directas de innovación pedagógica. La

integración de estas aproximaciones posibilitaría comprender con mayor precisión los mecanismos mediante los cuales las prácticas de liderazgo se relacionan con las transformaciones desarrolladas en la enseñanza. En síntesis, el estudio permite establecer que el liderazgo pedagógico constituye un factor estadísticamente relevante para comprender la innovación didáctica y que su fortalecimiento representa una vía pertinente para promover procesos sostenibles de mejora educativa en el nivel de educación básica.

7. BIBLIOGRAFÍA

Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? Professional Development in Education, 47(4), 684–698. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573

Alcivar Banchon, G. M., Santa Cruz Huacón, E. A., Jurado Izquierdo, E. J., León Quinto, A. F., & Solórzano, R. (2024). El impacto del liderazgo pedagógico en la implementación de tecnologías educativas en instituciones de educación básica y bachillerato. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(6), 8762–8775. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15568

Coloma Arguello, M. J., Fierro Loayza, J. A., & Ruiz Ordóñez, R. E. (2024). Aplicación de las dimensiones del liderazgo pedagógico de los actores educativos de una unidad educativa fiscomisional. Revista Tse'de, 7(1). https://doi.org/10.60100/tsede.v7i1.190

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. Applied Developmental Science, 24(2), 97–140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

Hsieh, C.-C., Tai, S.-E., & Li, H.-C. (2024). Impact of school leadership on teacher innovativeness: Evidence from multilevel analysis of Taiwan TALIS 2018. Asia Pacific Journal of Education, 835–852. https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2397040

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. Review of Educational Research, 88(4), 547–588. https://doi.org/10.3102/0034654318759268

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

OECD. (2023). Measuring innovation in education 2023: Tools and methods for data-driven

action and improvement. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a7167546-en

Reiban-Garnica, D. I. (2024). Desarrollo de liderazgo educativo en la formación inicial docente: Experiencias desde una universidad pública. Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación, 12(2), 61–68. https://doi.org/10.26423/rcpi.v12i2.800

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. Educational Administration Quarterly, 44(5), 635–674. https://doi.org/10.1177/0013161X08321509

Segovia Avendaño, M. E., Juárez Tamayo, N., & Ramos Cevallos, M. P. (2024). Innovación del liderazgo pedagógico en el ámbito escolar bajo los nuevos paradigmas de la educación: Una revisión sistemática. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8(34), 1850–1865. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.838

Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2021). What are the characteristics of teacher professional development that increase pupil achievement? A systematic review and meta-analysis. Education Endowment Foundation.

UNESCO. (2024). Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education—Lead for learning. UNESCO. https://doi.org/10.54676/EFLH5184

Vincent-Lancrin, S. (Ed.). (2023). Measuring innovation in education 2023: Tools and methods for data-driven action and improvement. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a7167546-en

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

CIENCIA Y EDUCACIÓN
ISSN: 2790-8402

CONSEJO EDITORIAL REVISTA CIENCIA Y EDUCACIÓN

Asunto:
Certificación de aceptación

Oficio N* Cienc-educ2026-17883787-C
Ecuador, 31 de Agosto del 2026

El Consejo Editorial Revista Ciencia y Educación (CERCE) y la Comisión de Publicaciones de Ecuatesis (CPE)

CERTIFICAN:

Que el artículo científico denominado: **"Influencia del liderazgo pedagógico didáctica docente en Educación Básica"** Siendo:

Autores: Lic. Jaime Andrés Balseca Intriago,
PhD. Janneth Cabrera Valenzuela,
Lic. Lizbeth Paola Malan Ramírez,
PhD. Steven Arturo Torres Burgos.

Fue presentado, para su revisión por pares ciegos, aprobación y publicación por el autor principal ante el Consejo Editorial de la Revista Ciencia y Educación, siendo **ACEPTADO** para su publicación en el número correspondiente de la **Edición Especial IX** del **2026**. Lo cual consta dentro del sitio web de la revista Ciencia y Educación.

Es todo cuanto podemos certificar en honor a la verdad, facultando a los interesados hacer uso del presente documento.

Firmado electrónicamente por:
DUANYS MIGUEL PEÑA LOPEZ
Validar documento con firmaEC

PhD. Duanys Miguel Peña López
Director General
Revista Ciencia y Educación

c

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!