

LIDERAZGO PEDAGÓGICO DOCENTE Y COMPROMISO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA
TEACHER PEDAGOGICAL LEADERSHIP AND SCHOOL ENGAGEMENT IN MIDDLE BASIC EDUCATION STUDENTS

Autores: ¹Anderson Alfonso Gómez Santana, ²Adriana Valeria Tigselema Intriago, ³Rosa Editha Eras Barberan y ⁴Milton Alfonso Criollo Turusina.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-4452-4502>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-1224-5624>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-8666-5981>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1160>

¹E-mail de contacto: agomezs5@unemi.edu.ec

²E-mail de contacto: atigselemai@unemi.edu.ec

³E-mail de contacto: rerasb@unemi.edu.ec

⁴E-mail de contacto: mcriollot2@unemi.edu.ec

Afiliación: ^{1*2*3*4*}Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 19 de Mayo del 2026

Artículo revisado: 21 de Mayo del 2026

Artículo aprobado: 21 de Mayo del 2026

¹Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

²Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

³Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

⁴Licenciado en Ciencias de la Educación Especialización en Arte, graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en Docencia Universitaria graduado de la Universidad Cesar Vallejo (Perú). Doctorante en Educación en la Universidad César Vallejo, (Perú).

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre el liderazgo pedagógico docente y el compromiso escolar en estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Isabel de Godín, Riobamba, durante el año 2026. La investigación respondió a la necesidad de analizar cómo las prácticas docentes orientadas a la motivación pedagógica, la comunicación e interacción formativa, y la resolución de conflictos con toma de decisiones pedagógicas se vinculan con la participación activa, el sentido de pertenencia y el esfuerzo cognitivo del estudiantado. Metodológicamente, se desarrolló una investigación básica, de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y alcance correlacional asociativo. La población estuvo conformada por 80 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra de 24 participantes mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de información se aplicó una encuesta mediante un cuestionario estructurado de 24 ítems, valorado con escala Likert de cinco puntos, cuya confiabilidad fue alta, reflejada en un Alfa

de Cronbach de 0,934. Los resultados evidenciaron relaciones positivas y altas entre la motivación pedagógica y el compromiso escolar, con $r = 0,780$; la comunicación e interacción pedagógica y el compromiso escolar, con $r = 0,739$; y la resolución de conflictos con toma de decisiones pedagógicas y el compromiso escolar, con $r = 0,717$. Asimismo, la relación general entre liderazgo pedagógico docente y compromiso escolar alcanzó $r = 0,833$. Se concluye que el liderazgo pedagógico docente fortalece la implicación conductual, afectiva y cognitiva del estudiante mediante prácticas motivadoras, comunicativas, reflexivas y formativamente justas.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico, Compromiso escolar, Motivación pedagógica, Interacción formativa, Educación Básica Media.

Abstract

This study aimed to determine the relationship between pedagogical teacher leadership and school engagement among Middle Basic Education students at Unidad Educativa Isabel

de Godín, Riobamba, during the year 2026. The research addressed the need to analyze how teaching practices focused on pedagogical motivation, formative communication and interaction, and conflict resolution with pedagogical decision-making are linked to students' active participation, sense of belonging, and cognitive effort. Methodologically, the study was developed as basic research, with a quantitative approach, a non-experimental design, and an associative correlational scope. The population consisted of 80 students, from whom a sample of 24 participants was selected through non-probabilistic convenience sampling. Data were collected through a survey using a structured 24-item questionnaire measured on a five-point Likert scale, whose reliability was high, reflected in a Cronbach's Alpha coefficient of 0.934. The results showed positive and high relationships between pedagogical motivation and school engagement, with $r = 0.780$; pedagogical communication and interaction and school engagement, with $r = 0.739$; and conflict resolution with pedagogical decision-making and school engagement, with $r = 0.717$. Likewise, the overall relationship between pedagogical teacher leadership and school engagement reached $r = 0.833$. It is concluded that pedagogical teacher leadership strengthens students' behavioral, emotional, and cognitive engagement through motivating, communicative, reflective, and formatively fair teaching practices.

Keywords: Pedagogical leadership, School commitment, Pedagogical motivation, Formative interaction, Basic Middle Education.

Sumário

O presente estudo teve como objetivo determinar a relação entre a liderança pedagógica docente e o compromisso escolar em estudantes do Ensino Básico Médio da Unidade Educacional Isabel de Godín, Riobamba, durante o ano de 2026. A pesquisa respondeu à necessidade de analisar como as práticas docentes orientadas à motivação pedagógica, à comunicação e interação

formativa, e à resolução de conflitos com tomada de decisões pedagógicas se vinculam à participação ativa, ao sentido de pertencimento e ao esforço cognitivo dos estudantes. Metodologicamente, foi desenvolvida uma pesquisa básica, de abordagem quantitativa, delineamento não experimental e alcance correlacional associativo. A população foi composta por 80 estudantes, dos quais foi selecionada uma amostra de 24 participantes por meio de amostragem não probabilística por conveniência. Para a coleta de informações foi aplicado um questionário estruturado de 24 itens, avaliado com escala Likert de cinco pontos, cuja confiabilidade foi alta, refletida em um Alfa de Cronbach de 0,934. Os resultados evidenciaram relações positivas e altas entre a motivação pedagógica e o compromisso escolar, com $r = 0,780$; a comunicação e interação pedagógica e o compromisso escolar, com $r = 0,739$; e a resolução de conflitos com tomada de decisões pedagógicas e o compromisso escolar, com $r = 0,717$. Da mesma forma, a relação geral entre liderança pedagógica docente e compromisso escolar alcançou $r = 0,833$. Conclui-se que a liderança pedagógica docente fortalece o envolvimento comportamental, afetivo e cognitivo do estudante mediante práticas motivadoras, comunicativas, reflexivas e formativamente justas.

Palavras-chave: Liderança pedagógica docente, Compromisso escolar, Motivação pedagógica, Interação formativa, Ensino Básico Médio.

Introducción

El liderazgo pedagógico pierde fuerza, la escuela avanza en infraestructura, currículo y tecnología, pero corre el riesgo de debilitar aquello que sostiene el aprendizaje: el vínculo vivo entre docente, estudiante y sentido escolar. Desde esta perspectiva, los avances sociales y educativos actuales exigen que el profesorado no solo enseñe contenidos, sino que oriente, motive, acompañe y genere condiciones para que el estudiante se reconozca como parte

activa de su proceso formativo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), sostiene que el liderazgo en educación debe movilizar aprendizajes amplios, capaces de integrar conocimientos, habilidades, responsabilidad social y participación en la vida colectiva; por ello, el liderazgo docente se convierte en un factor decisivo para construir experiencias escolares más significativas y equitativas.

En este contexto, el problema no se limita a la presencia o ausencia de autoridad pedagógica, sino a la manera en que el docente logra transformar la clase en un espacio de confianza, propósito y compromiso sostenido. En la población de estudiantes de Educación Básica Media, esta problemática adquiere especial relevancia porque se trata de una etapa en la que los niños y niñas consolidan hábitos de estudio, sentido de pertenencia, autonomía inicial y disposición hacia la convivencia escolar. No obstante, cuando el liderazgo pedagógico docente se expresa de manera débil, rutinaria o poco cercana, pueden aparecer señales como baja participación, escaso interés por las actividades, cumplimiento mecánico de tareas y limitada conexión emocional con la vida escolar.

En particular, la muestra estudiantil seleccionada permite analizar cómo las prácticas de orientación, comunicación, motivación y acompañamiento del profesorado se relacionan con el compromiso escolar, entendido no solo como asistencia o disciplina, sino como implicación conductual, afectiva y cognitiva en el aprendizaje. A la luz de lo expuesto, estudiar esta relación resulta pertinente para comprender qué condiciones pedagógicas favorecen que los estudiantes permanezcan interesados, participen con

sentido y se vinculen positivamente con su trayectoria educativa. Desde esta perspectiva, en China, Zhang y Hu (2025), en “The relationship between perceived teacher support and student engagement in Chinese senior high school English classrooms”, examinaron cómo el apoyo docente se vincula con el compromiso en inglés. Con enfoque cuantitativo, correlacional y transversal, aplicaron encuesta a 314 estudiantes mediante cuestionarios Likert sobre apoyo docente, motivación y compromiso; el análisis usó SPSS y AMOS. Los resultados mostraron r entre 0,439 y 0,723; así, el liderazgo cercano del profesor sostiene la implicación escolar con alta pertinencia.

En consonancia con ello, Martin et al. (2024), en Australia, ¿desarrollaron “What is the role of teaching support in students’ motivation and engagement trajectories during adolescence?” para precisar cómo el soporte docente acompaña trayectorias motivacionales y de compromiso. Mediante diseño cuantitativo longitudinal-correlacional, encuestaron a 7769 escolares con el instrumento Tell Them from Me, en escala de 0 a 4, y modelamiento de crecimiento latente. El apoyo docente mantuvo asociaciones positivas en cuatro mediciones; la fuerza aumentó hasta $z = -22,83$, $p < 0,001$ durante toda la adolescencia.

Aunado a lo anterior, en España, ¿González et al. (2021) presentaron “Do Observed Teaching Behaviors Relate to Students’ Engagement in Physical Education?” con el propósito de analizar el peso de las conductas docentes en el compromiso. Desde una investigación descriptiva, post facto y correlacional, observaron 37 clases, 358 intervalos y 709 estudiantes con escalas de comportamiento docente y compromiso, codificadas en LINCE PLUS. La regresión explicó 39% de la varianza; relación docente $\beta = 0,53$ y estructura $\beta = 0,43$

activaron participación significativa en contextos escolares. A la luz de lo expuesto, Kim et al. (2023), en Estados Unidos, estudiaron “Academic Success through Engagement and Trust Fostered by Professor Leadership Style” para comprender cómo el liderazgo del profesor se asocia con compromiso, confianza y rendimiento. Con enfoque cuantitativo correlacional, encuesta en línea Qualtrics y análisis de senderos en AMOS, trabajaron con 200 universitarios; 71% fueron mujeres. El liderazgo carismático predijo compromiso $\beta = 0,439$ y el modelo explicó 59,4%; la docencia influyente puede convertir la clase en permanencia académica más estable.

En el marco de este análisis, Argentina muestra que el compromiso escolar también depende de recursos personales que la escuela debe acompañar con liderazgo sensible. Schönfeld y Hess (2025), en “Iniciativa para el Crecimiento Personal y Necesidades Psicológicas Básicas en Estudiantes Argentinos”, estudiaron adolescentes de secundaria mediante enfoque cuantitativo, longitudinal descriptivo-correlacional, evaluaciones grupales y escalas PGIS-II y BPN. En 313 estudiantes iniciales, competencia y comportamiento intencional alcanzaron $r = .40$ y luego $r = .418$, señalando que la orientación pedagógica debe sostener autonomía y propósito.

Bajo este enfoque, Saracosti et al. (2024), en Chile, desarrollaron “Associations between contextual factors and school engagement: a longitudinal study of profiles”, centrado en comprender cómo familia, pares y profesorado inciden en el compromiso escolar. Con diseño cuantitativo, prospectivo, longitudinal no experimental y análisis correlacional, aplicaron encuestas en línea con SEQ y CFQ a estudiantes vulnerables. El apoyo docente se asoció con compromiso afectivo $r = .7641$ y explicó $R^2 =$

.98; así, la cercanía docente aparece como soporte decisivo para la permanencia escolar. Partiendo de esta premisa, en Colombia, Vega y Álvarez (2025), mediante “El compromiso estudiantil en Escuelas que implementan Prácticas Restaurativas: El Caso de Cali”, abordaron cómo las relaciones escolares sostienen la implicación psicológica y cognitiva. Con enfoque cuantitativo, diseño correlacional, cuestionario SEI de Appleton y análisis Pearson/Spearman, trabajaron con estudiantes de secundaria; 50,9% fueron hombres y 49,1% mujeres. La relación profesor-estudiante presentó asociaciones con apoyo familiar $r = .496$ y control del trabajo escolar $r = .607$, reforzando vínculos pedagógicos humanizantes.

En atención a lo señalado, Perú ofrece una lectura cercana a la realidad andina mediante Menéndez y Galván (2024), quienes en “Aprendizaje autorregulado y compromiso escolar de estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas públicas de Tacna - Perú” analizaron la relación entre autorregulación y compromiso escolar. Desde un diseño correlacional, muestreo aleatorio estratificado, encuesta y escalas EARA y SES-4D, evaluaron 372 estudiantes. El 55,9% presentó compromiso medio y Spearman alcanzó $Rho = .717$; la mejora exige estrategias docentes que formen autonomía sostenida. En virtud de lo expuesto, en Quito, Moreira et al. (2025), en “Estilos de Liderazgo y su Impacto en la Gestión Educativa de Calidad”, analizaron la influencia del liderazgo en estándares educativos. Con enfoque cuantitativo, transversal no experimental, encuesta y cuestionarios estructurados, participaron 75 actores escolares. Aunque la planificación curricular alcanzó 100% en directivos, el 70% docente reportó capacitación insuficiente, 60% apoyo pedagógico limitado y 50% fallas

comunicativas; esto evidencia urgencia de liderazgo pedagógico más participativo y centrado en el acompañamiento estudiantil. En términos concretos, Cajamarca y Pulig (2024), en Guayaquil, mediante “El Directivo como Agente de Cambio: Liderazgo Transformacional en el Desempeño Docente”, estudiaron la relación entre liderazgo transformacional directivo y desempeño docente. Desde una ruta cuantitativa, no experimental, correlacional-transversal, la encuesta con cuestionario validado recogió datos de 225 docentes. El 60,0% mostró desempeño bajo, compromiso institucional 51,6%, gestión pedagógica media 50,7% y Spearman rho = 0,746; la mejora requiere conducción pedagógica sensible y sostenida para fortalecer el compromiso escolar cotidiano.

En clave de corresponsabilidad social, esta investigación se justifica porque el liderazgo pedagógico docente no solo incide en el aula, también aporta a una cultura escolar más justa, participativa e inclusiva. Valdés (2025) plantea que la educación inclusiva exige liderazgos con posicionamiento ético, sistémico y programático, capaces de crear condiciones reales para la participación de todos. Por ello, estudiar su relación con el compromiso escolar permite comprender cómo la guía docente puede fortalecer pertenencia, respeto y convivencia en la Unidad Educativa Isabel de Godín actual. Con orientación operativa, el estudio adquiere valor práctico porque sus resultados pueden orientar decisiones concretas de mejora institucional, especialmente en acompañamiento docente, comunicación con estudiantes y manejo de situaciones escolares cotidianas. Rodríguez (2023) señala que el apoyo profesional a líderes escolares se articula mediante mentorías, retroalimentación, comunidades de aprendizaje y formación

situada. En tal sentido, analizar liderazgo pedagógico y compromiso escolar permitirá reconocer necesidades reales de intervención y diseñar acciones factibles para elevar la participación estudiantil desde la práctica diaria escolar sostenida y responsable.

En el plano didáctico-formativo, la justificación pedagógica se sostiene en la necesidad de que el profesorado revise cómo motiva, comunica, acompaña y decide dentro del aula. Aravena et al. (2023) evidencian que la autoevaluación del liderazgo pedagógico favorece la reflexión crítica sobre las prácticas y su impacto en el aprendizaje estudiantil. Así, este estudio puede aportar criterios para fortalecer clases más cercanas, organizadas y sensibles, donde el compromiso escolar surja de experiencias educativas significativas y humanamente sostenidas cada día. Por su valor contextual, la pertinencia del estudio radica en atender una problemática concreta de Educación Básica Media, etapa en la que el compromiso escolar requiere apoyo sostenido para no debilitarse ante la desmotivación, el conflicto o la desconexión académica. Gaxiola et al. (2022) explican que el compromiso académico integra comportamiento, emoción y cognición, además de proteger trayectorias escolares frente a riesgos sociales. Por eso, investigar esta relación resulta oportuno, viable y necesario para la institución y su comunidad.

Con mirada pedagógica situada, el liderazgo pedagógico docente puede entenderse como la capacidad profesional del profesor para orientar el aprendizaje desde decisiones didácticas conscientes, acompañamiento permanente y mejora de la práctica educativa. Cruzado (2025) sostiene que el liderazgo pedagógico fortalece el desempeño docente cuando moviliza planificación, participación en la gestión y desarrollo profesional; por ello, esta variable no

se reduce a dirigir actividades, sino a convertir la enseñanza en una experiencia organizada, cercana y formativa, capaz de sostener mejores condiciones para aprender.

En una lectura complementaria, el liderazgo pedagógico docente representa una práctica de influencia ética y colaborativa, mediante la cual el profesorado promueve vínculos académicos, corresponsabilidad y crecimiento social en la comunidad escolar. García (2024) plantea que este liderazgo rechaza la figura de un líder único y favorece una dinámica compartida, donde los educadores participan activamente en el avance institucional y en el desarrollo del estudiantado. Así, el docente líder no impone, sino que acompaña, articula esfuerzos y genera sentido colectivo en el aula. Con base en esta comprensión, el liderazgo pedagógico docente también se define como una competencia adaptativa que permite responder a escenarios educativos cambiantes, especialmente cuando la escuela enfrenta brechas de motivación, participación y continuidad formativa. Juárez (2023) aborda el liderazgo docente en tiempos de postpandemia como un campo vinculado con fundamentos pedagógicos, reflexión profesional y capacidad de respuesta ante nuevos desafíos educativos. Desde este enfoque, liderar pedagógicamente implica leer el contexto, cuidar la relación educativa y sostener prácticas que devuelvan confianza al proceso escolar.

Al profundizar en la dinámica del aula, el liderazgo pedagógico docente se comprende como la capacidad del profesorado para conducir el proceso educativo mediante una actuación participativa, comunicativa y orientada al desarrollo integral del estudiante. Iglesias (2024) plantea que el liderazgo participativo docente no se limita a organizar actividades escolares, sino que implica motivar,

dialogar, resolver conflictos y tomar decisiones pedagógicas que favorezcan un ambiente de aprendizaje más humano y colaborativo. Desde este modelo teórico, el docente líder es aquel que construye confianza, escucha las necesidades del grupo, promueve la corresponsabilidad y transforma la enseñanza en una experiencia compartida. En ese sentido, liderar pedagógicamente supone guiar con sensibilidad, sostener vínculos formativos y generar condiciones para que los estudiantes participen con mayor seguridad, compromiso y sentido dentro de su trayectoria escolar.

Frente a este panorama, la motivación pedagógica se comprende como la capacidad del docente para despertar interés, confianza y disposición activa hacia el aprendizaje, no desde la presión externa, sino desde una mediación cercana que haga sentir al estudiante capaz de avanzar. Olmedo (2025) plantea que la motivación docente constituye un eje clave para mejorar la calidad educativa, porque influye en la energía profesional, la creatividad metodológica y la manera en que el profesor sostiene el entusiasmo del grupo. En este sentido, un liderazgo pedagógico motivador convierte la clase en un espacio donde el estudiante no solo cumple actividades, sino que encuentra razones para participar, preguntar, esforzarse y vincularse emocionalmente con su formación.

Desde una lógica dialógica, la comunicación e interacción pedagógica se define como el modo en que el docente construye relaciones educativas basadas en escucha, claridad, respeto y retroalimentación oportuna. Rivera (2026) sostiene que la comunicación efectiva en la práctica docente favorece un clima escolar seguro e inclusivo, donde los estudiantes se sienten valorados y escuchados. Por ello, esta dimensión no se limita a transmitir

instrucciones; implica mirar al estudiante como sujeto activo, interpretar sus necesidades, generar confianza y sostener intercambios que fortalezcan la participación. Cuando la interacción pedagógica es humana y coherente, el aula deja de ser un espacio de obediencia pasiva y se transforma en una comunidad de aprendizaje.

Con sentido formativo y preventivo, la resolución de conflictos y toma de decisiones pedagógicas alude a la competencia del docente para enfrentar tensiones del aula sin improvisación, cuidando la convivencia y orientando cada situación hacia el aprendizaje. Onofre (2025) explica que el profesor, como mediador, puede transformar los conflictos en oportunidades educativas mediante comunicación asertiva, empatía y decisiones colaborativas. Desde esta dimensión, el liderazgo pedagógico exige leer el contexto, actuar con equilibrio, evitar respuestas autoritarias y tomar decisiones que protejan la dignidad del estudiante. Así, el conflicto deja de verse como interrupción y se convierte en una ocasión para formar responsabilidad, diálogo y convivencia escolar.

Con perspectiva didáctico-estratégica, la Teoría del liderazgo instruccional o liderazgo pedagógico, creada por Philip Hallinger y Joseph Murphy en 1985, entiende el liderazgo como una práctica centrada en proteger el núcleo del aprendizaje: la enseñanza, el currículo, el acompañamiento docente y el clima académico. Bajo esta teoría, el docente líder no se limita a cumplir contenidos, sino que organiza metas claras, guía procesos, observa avances y ajusta su intervención para que el estudiante encuentre sentido en lo que aprende. Vilchez (2025) sostiene que el liderazgo directivo se relaciona fuertemente con la práctica pedagógica, con un Rho de Spearman

de 0,977, lo que refuerza la importancia de una conducción educativa enfocada en mejorar la enseñanza cotidiana. En una línea motivacional y ética, la Teoría del liderazgo transformacional, formulada por James MacGregor Burns en 1978 y ampliada por Bernard Bass en 1985, concibe al líder como una figura capaz de inspirar, movilizar valores compartidos y promover cambios profundos en las personas.

En el aula, esta teoría permite comprender al docente como alguien que no solo explica, sino que despierta confianza, eleva expectativas y acompaña al estudiante para que se sienta capaz de superar límites académicos y personales. Flores et al. (2025) destacan que el liderazgo transformacional se vincula positivamente con la satisfacción docente y el rendimiento académico, especialmente cuando genera confianza, innovación y colaboración institucional. Desde una arquitectura colaborativa, la Teoría del liderazgo distribuido, propuesta por James P. Spillane, Richard Halverson y John B. Diamond en 2001, plantea que el liderazgo no pertenece únicamente a una autoridad formal, sino que se construye mediante interacciones, responsabilidades compartidas y decisiones pedagógicas asumidas por diversos actores escolares.

Aplicada al liderazgo pedagógico docente, esta teoría permite mirar la clase como una comunidad donde el profesor coordina, escucha, delega y promueve participación. Soto y Camacho (2026) señalan que el liderazgo distribuido favorece el rendimiento en matemáticas cuando articula cooperación docente, corresponsabilidad, participación estudiantil e involucramiento familiar. Al situar el análisis en la experiencia cotidiana del estudiante, el compromiso escolar puede entenderse como la forma en que el alumno se

involucra de manera activa, emocional y cognitiva en su proceso de aprendizaje. Maluenda et al. (2021) explican que el *study engagement* integra energía, dedicación y absorción frente a las actividades académicas; por ello, no se reduce a asistir a clases o cumplir tareas, sino que expresa una disposición interna para participar, esforzarse y encontrar significado en la vida escolar.

Con una mirada centrada en la responsabilidad formativa, el compromiso escolar también se concibe como la inversión consciente de tiempo, atención y esfuerzo que el estudiante destina a su trayectoria educativa. Aspée et al. (2021) señalan que el compromiso estudiantil implica involucramiento en el proceso formativo y se relaciona directamente con la manera en que el alumno gestiona sus deberes, evita la postergación y sostiene conductas orientadas al logro. Así, un estudiante comprometido no actúa solo por obligación, sino porque reconoce valor en aprender. En clave pedagógica contemporánea, el compromiso escolar representa un vínculo dinámico entre las condiciones que ofrece la enseñanza y la respuesta activa del estudiante ante dichas oportunidades.

Tristán et al. (2021) sostienen que el compromiso académico depende tanto del diseño de las actividades de aprendizaje como de la autorregulación estudiantil; en consecuencia, esta variable refleja una relación sensible entre motivación, acompañamiento docente, organización personal y sentido de pertenencia. Cuando estos elementos se articulan, la escuela deja de ser un espacio obligatorio y se convierte en una experiencia significativa. Desde el plano socio académico del aprendizaje, el compromiso escolar, según el modelo teórico de Maluenda et al. (2021), se entiende como una disposición activa del

estudiante para involucrarse con sus estudios desde la energía, la dedicación y la concentración que imprime en sus tareas académicas. Esta variable no se limita al cumplimiento externo de actividades, sino que expresa una forma más profunda de relación con la escuela: el estudiante participa, persiste, se interesa y encuentra sentido en aquello que aprende. En esta línea, el compromiso escolar revela cómo las condiciones personales, sociales y académicas pueden fortalecer o debilitar la manera en que el alumno se vincula con su formación, especialmente cuando el entorno educativo logra despertar confianza, propósito y continuidad en el proceso de aprendizaje.

Con una lectura centrada en la acción visible del estudiante, el compromiso conductual se entiende como la participación concreta que el alumno demuestra en la vida escolar: asistir, atender, cumplir tareas, respetar acuerdos, colaborar y sostener esfuerzo durante las actividades. Lira y Pérez (2022) explican que esta dimensión se expresa en la participación dentro de actividades académicas y en la reducción de conductas de desconexión, especialmente cuando existen apoyos educativos que favorecen la permanencia. Así, el compromiso conductual refleja cómo el estudiante transforma su disposición interna en comportamientos observables durante la preparación, implementación y evaluación del aprendizaje.

Desde una comprensión más sensible del vínculo escolar, el compromiso afectivo o emocional alude a la conexión positiva que el estudiante construye con su institución, sus docentes, sus compañeros y las experiencias de aprendizaje. No se trata únicamente de sentirse cómodo en clase, sino de percibir que la escuela tiene sentido, que el aula es un espacio seguro y

que aprender puede generar orgullo, entusiasmo y pertenencia. Arévalo et al. (2026) señalan que la dedicación académica recoge entusiasmo, orgullo y significado atribuido al estudio, lo cual permite comprender el componente emocional del compromiso como una fuerza que sostiene la implicación escolar.

Al proyectar el análisis hacia los procesos internos del aprendizaje, el compromiso cognitivo se define como la disposición del estudiante para concentrarse, autorregularse, persistir ante la dificultad y utilizar estrategias que le permitan comprender con mayor profundidad. Esta dimensión revela que el aprendizaje no depende solo de participar, sino de pensar activamente sobre lo que se hace, revisar errores y asumir responsabilidad intelectual frente a las tareas. López et al. (2021) sostienen que el compromiso académico se vincula con vigor, dedicación y absorción, entendida esta última como concentración sostenida en la tarea; por ello, el compromiso cognitivo fortalece la autonomía y la permanencia formativa.

Desde una lectura de pertenencia formativa, el Modelo de participación-identificación escolar, propuesto por Jeremy D. Finn en 1989, permite comprender el compromiso escolar como una relación entre lo que el estudiante hace en la escuela y lo que siente respecto a ella. Su idea central plantea que la participación en clases, normas, actividades y vínculos escolares fortalece la identificación con la institución, mientras que la desconexión progresiva puede abrir paso al desinterés académico. López y Azorín (2025) sostienen que escuchar la voz del alumnado favorece su empoderamiento, mejora la convivencia y cultiva una cultura de corresponsabilidad; por ello, esta teoría ayuda a mirar el compromiso no como obediencia, sino como pertenencia activa, reconocimiento y

participación con sentido dentro de la experiencia educativa. Al ampliar la mirada hacia la vida interna del estudiante, el Modelo multidimensional del compromiso escolar, desarrollado por Jennifer A. Fredricks, Phyllis C. Blumenfeld y Alison H. Paris en 2004, concibe el compromiso como una construcción integrada por dimensiones conductuales, emocionales y cognitivas. Desde esta teoría, un estudiante comprometido no solo asiste o cumple tareas, sino que participa, se vincula afectivamente con el entorno escolar y despliega esfuerzo mental para aprender con mayor profundidad. González y Marrero (2023) explican que el engagement académico se relaciona con la participación del alumnado y abarca dimensiones cognitivas, conductuales y emocionales; así, el compromiso escolar se reconoce como una variable compleja, sensible a las prácticas docentes, al clima de aula y a la forma en que cada estudiante interpreta su propio aprendizaje.

Desde una comprensión motivacional del aprendizaje, la Teoría de la autodeterminación, formulada por Edward L. Deci y Richard M. Ryan en 1985, explica el compromiso escolar a partir de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. En el aula, esta teoría permite entender que el estudiante se implica con mayor autenticidad cuando se siente capaz, escuchado y conectado con otros. Mendoza et al. (2025) señalan que la motivación impulsa al estudiante a involucrarse activamente en su aprendizaje y favorece cambios personales y académicos; en consecuencia, el compromiso escolar no nace únicamente de exigencias externas, sino de experiencias educativas que despiertan confianza, propósito y deseo real de aprender. Ante una escuela que demanda docentes capaces de orientar, motivar y sostener el interés por aprender, surge la necesidad de

analizar cómo el liderazgo pedagógico docente se relaciona con el compromiso escolar en los estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Isabel de Godín, Riobamba, 2026. La problemática se configura cuando la práctica docente no logra articular suficientemente la motivación pedagógica, la comunicación cercana, la interacción formativa y la resolución oportuna de conflictos, lo que puede reflejarse en estudiantes con participación limitada, escasa vinculación emocional con la escuela y baja disposición para asumir sus responsabilidades académicas. Frente a ello, se plantea la interrogante: ¿cuál es la relación entre liderazgo pedagógico docente y compromiso escolar en esta población estudiantil?

Desde una mirada investigativa orientada a la mejora educativa, el objetivo general se centra en determinar la relación entre el liderazgo pedagógico docente y el compromiso escolar en estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Isabel de Godín, Riobamba, 2026. Para profundizar este análisis, se consideran tres objetivos específicos: determinar la relación entre la motivación pedagógica y el compromiso escolar de la muestra; identificar la relación entre la comunicación e interacción pedagógica y el compromiso escolar del objeto de estudio; y evaluar la relación entre la resolución de conflictos, la toma de decisiones pedagógicas y el compromiso escolar de la unidad de análisis. En el plano hipotético del estudio, se sostiene como hipótesis investigativa que existe una relación significativa entre el liderazgo pedagógico docente y el compromiso escolar en estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Isabel de Godín, Riobamba, 2026. Esta afirmación parte de la comprensión de que un docente que motiva comunica con claridad, interactúa con respeto, resuelve

conflictos y toma decisiones pedagógicas oportunas puede favorecer una mayor implicación conductual, afectiva y cognitiva del estudiante. En contraste, la hipótesis nula plantea que no existe relación significativa entre ambas variables, lo que permitirá contrastar empíricamente si las prácticas de liderazgo docente inciden o no en el compromiso escolar de la población estudiada.

Materiales y Métodos

La investigación fue básica, porque se orientó a ampliar la comprensión teórica sobre la relación entre liderazgo pedagógico docente y compromiso escolar, sin intervenir directamente en la realidad institucional. Su valor residió en explicar cómo la motivación pedagógica, la comunicación e interacción, y la resolución de conflictos con toma de decisiones pedagógicas se vincularon con la participación, el vínculo emocional y el esfuerzo cognitivo del estudiantado. Esta elección permitió construir conocimiento útil para futuras propuestas de mejora, sin convertir el estudio en una aplicación inmediata.

La ruta metodológica correspondió al enfoque cuantitativo, debido a que la información fue recogida mediante respuestas codificadas numéricamente y analizada con procedimientos estadísticos. Esta orientación resultó pertinente porque el estudio buscó medir la intensidad de asociación entre dimensiones específicas del liderazgo pedagógico docente y el compromiso escolar. De esta manera, las percepciones estudiantiles no quedaron reducidas a opiniones aisladas, sino que fueron organizadas en datos comparables, capaces de mostrar tendencias, niveles de relación y evidencias empíricas vinculadas con los objetivos planteados. El diseño fue no experimental, puesto que no se manipularon las condiciones escolares ni se introdujo ningún tratamiento pedagógico sobre

los estudiantes. La investigación observó el fenómeno tal como ocurrió en su contexto natural, respetando la dinámica cotidiana del aula y la organización institucional existente. Esta decisión metodológica permitió analizar la relación entre liderazgo pedagógico docente y compromiso escolar sin alterar horarios, prácticas docentes ni experiencias académicas. En consecuencia, los datos obtenidos reflejaron percepciones reales de la muestra frente a las prácticas pedagógicas experimentadas.

El alcance fue correlacional asociativo, porque la finalidad no consistió en demostrar causalidad, sino en determinar si existió relación significativa entre el liderazgo pedagógico docente y el compromiso escolar. Este alcance permitió responder al objetivo general y a los objetivos específicos mediante la asociación entre motivación pedagógica, comunicación e interacción pedagógica, resolución de conflictos y toma de decisiones pedagógicas con el compromiso escolar. La lectura correlacional ofreció una explicación prudente, evitó afirmaciones deterministas y priorizó la identificación de vínculos estadísticos entre los constructos estudiados.

La población estuvo constituida por 80 estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Isabel de Godín, Riobamba, 2026. Este universo representó el conjunto de escolares que compartieron el mismo nivel educativo, contexto institucional y experiencia formativa vinculada al liderazgo pedagógico docente. La muestra quedó conformada por 24 estudiantes de Educación Básica Media, seleccionados como unidad directa de análisis para levantar la información empírica. Esta cantidad permitió trabajar con un grupo manejable, pertinente y accesible dentro de la institución, sin perder coherencia con el propósito correlacional del estudio. El muestreo

fue no probabilístico por conveniencia, debido a que los participantes fueron seleccionados considerando accesibilidad, disponibilidad institucional y posibilidad real de aplicar el instrumento dentro del contexto escolar. Esta técnica resultó adecuada porque el estudio se desarrolló en una población delimitada y requirió trabajar con estudiantes que pudieron participar bajo la autorización correspondiente. Aunque no todos los integrantes de la población tuvieron la misma probabilidad matemática de ser elegidos, la selección permitió obtener información válida para analizar la problemática planteada desde la experiencia concreta de la muestra.

La técnica empleada fue la encuesta, porque permitió recoger información directa, organizada y homogénea sobre las percepciones de los estudiantes respecto al liderazgo pedagógico docente y el compromiso escolar. Su aplicación facilitó la obtención de respuestas comparables en un mismo momento, sin interrumpir de manera significativa la rutina académica. Esta técnica resultó coherente con el enfoque cuantitativo, el diseño no experimental y el alcance correlacional asociativo, puesto que transformó las valoraciones estudiantiles en datos susceptibles de análisis estadístico según cada objetivo específico del estudio. Se aplicó un solo cuestionario estructurado de 24 ítems, organizado para medir conjuntamente liderazgo pedagógico docente y compromiso escolar. Para liderazgo pedagógico docente se contemplaron 12 ítems distribuidos en motivación pedagógica, comunicación e interacción pedagógica, y resolución de conflictos con toma de decisiones pedagógicas. Para compromiso escolar se incluyeron 12 ítems distribuidos en compromiso conductual, compromiso afectivo o emocional, y compromiso cognitivo. Cada dimensión se articuló con dos indicadores y cuatro reactivos,

con el fin de mantener coherencia entre el modelo teórico, la matriz de operacionalización y los objetivos de la investigación.

La escala valorativa fue de tipo Likert de cinco puntos: Siempre, cuando la conducta o percepción se manifestó de forma constante; Casi siempre, cuando apareció con alta frecuencia; A veces, cuando se presentó de manera intermedia u ocasional; Casi nunca, cuando se evidenció con baja frecuencia; y Nunca, cuando no se manifestó en la experiencia escolar del estudiante. Las respuestas fueron codificadas para su tratamiento estadístico y la validación se efectuó mediante juicio de expertos, quienes revisaron pertinencia, claridad y coherencia de los ítems. En referencia al rigor científico, el instrumento fue sometido al coeficiente Alfa de Cronbach, donde se estableció un índice de 0,934, lo que determinó, de acuerdo con los rangos establecidos por Hernández (2010), una confiabilidad excelente. Esto significó que los ítems mantuvieron una alta consistencia interna y midieron de forma homogénea los constructos estudiados.

Del mismo modo, se realizó la prueba de normalidad, donde se evidenció un valor de significancia de $p = 0,112$, resultado superior al parámetro establecido de 0,05. En consecuencia, se determinó que los datos presentaron distribución normal. Además, como los ítems fueron trabajados con escala tipo Likert y analizados mediante puntajes totales, se empleó la prueba de correlación de Pearson para establecer el grado de asociación. El procesamiento de datos se inició con la revisión de los cuestionarios aplicados, verificando que las respuestas estuvieran completas, legibles y correctamente codificadas. Luego, se organizaron matrices por dimensión e indicador, separando los resultados

de motivación pedagógica, comunicación e interacción pedagógica, resolución de conflictos y toma de decisiones pedagógicas, junto con compromiso escolar. Para cada objetivo específico se calcularon frecuencias, porcentajes y medidas de asociación. Posteriormente, se contrastó la hipótesis investigativa y la hipótesis nula mediante el coeficiente de correlación de Pearson, de acuerdo con la distribución normal comprobada en los puntajes totales.

La participación de los estudiantes exigió autorización institucional y consentimiento informado de los representantes legales, junto con una explicación clara y comprensible para los escolares. Pastor et al. (2025) señalan que la investigación socioeducativa requiere consentimiento informado, privacidad, confidencialidad y relaciones respetuosas durante el ingreso al campo. Por ello, cada participante conoció el propósito académico del estudio, el carácter voluntario de su intervención y la posibilidad de retirarse sin afectación escolar. La confidencialidad fue protegida mediante codificación de respuestas, resguardo responsable de la información y ausencia de nombres en matrices o reportes. Calle et al. (2025) destacan que el consentimiento informado debe advertir sobre el tratamiento de datos y fortalecer la protección de la confidencialidad, especialmente cuando se maneja información personal. En este estudio, los datos se utilizaron únicamente con fines académicos, evitando cualquier exposición que permitiera identificar a los estudiantes, sus docentes o respuestas individuales dentro de la comunidad educativa. La integridad investigativa guio todo el proceso, evitando manipulación de respuestas, selección interesada de resultados o interpretaciones que excedieran la evidencia obtenida. Díaz y García (2024) resaltan que el investigador debe actuar

con responsabilidad ética, proteger derechos, prevenir daños y comunicar hallazgos con transparencia. Desde esta perspectiva, el análisis se presentó con fidelidad a los datos, reconociendo limitaciones metodológicas y cuidando que los resultados no fueran usados para señalar estudiantes o docentes, sino para

comprender la problemática educativa con respeto.

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los resultados del objetivo específico 1: Determinar la relación entre motivación pedagógica y compromiso escolar de la muestra.

Tabla 1. *Correlación entre motivación pedagógica y compromiso escolar*

Correlaciones	Motivación pedagógica	Compromiso escolar
Motivación pedagógica		
Correlación de Pearson	1	0,780
Sig. (bilateral)	—	0,000
N	24	24
Compromiso escolar		
Correlación de Pearson	0,780	1
Sig. (bilateral)	0,000	—
N	24	24

Fuente: Elaboración propia

A partir de la tabla 1, se aprecia una relación positiva alta y estadísticamente significativa entre la motivación pedagógica y el compromiso escolar. En efecto, el coeficiente de Pearson alcanzó $r = 0,780$, con una significancia bilateral de $p = 0,0000087$ y una muestra de 24 estudiantes. Este resultado permite señalar que cuando el docente explica metas de aprendizaje, relaciona las actividades con propósitos comprensibles, reconoce los avances y anima el esfuerzo estudiantil, se fortalecen la participación, el interés por aprender y la disposición para cumplir responsabilidades escolares. En términos concretos, la motivación pedagógica no opera como un estímulo aislado, sino como una mediación que activa seguridad, sentido de logro y mayor implicación del estudiante en la experiencia escolar. Desde esta perspectiva, los resultados obtenidos muestran que la motivación pedagógica mantiene una relación positiva alta con el compromiso escolar, lo cual confirma que el reconocimiento del progreso, la orientación hacia metas y el estímulo permanente favorecen la implicación estudiantil. Este hallazgo se articula con lo

señalado por Zhang y Hu (2025), según quienes el apoyo docente percibido se asocia con niveles superiores de compromiso académico; asimismo, como lo expresan Martin et al. (2024), el soporte pedagógico acompaña trayectorias motivacionales más estables durante la adolescencia. De manera complementaria, según Olmedo (2025), la motivación docente incide en la energía profesional y en la calidad del ambiente de aprendizaje; además, como lo sostienen Mendoza et al. (2025), la motivación impulsa la participación y el aprendizaje significativo. Por ello, la evidencia permite interpretar que un liderazgo docente motivador fortalece el vínculo entre lo que el estudiante hace, siente y piensa dentro de la escuela. Con relación al objetivo específico 2: Identificar la relación entre comunicación e interacción pedagógica y compromiso escolar del objeto de estudio. En el marco de este análisis, la tabla 2 evidencia una relación positiva alta y significativa entre la comunicación e interacción pedagógica y el compromiso escolar. El coeficiente de Pearson fue $r = 0,739$, con $p = 0,0000867$, lo que demuestra una asociación directa entre la

claridad comunicativa, la escucha, la retroalimentación formativa y la implicación estudiantil. Dicho resultado permite afirmar que los estudiantes tienden a comprometerse más

cuando comprenden las instrucciones, reciben ejemplos oportunos, sienten que sus dudas son escuchadas y perciben que la retroalimentación del docente les ayuda a mejorar.

Tabla 2. *Correlación entre comunicación e interacción pedagógica y compromiso escolar*

Correlaciones	Comunicación e interacción pedagógica	Compromiso escolar
Comunicación e interacción pedagógica		
Correlación de Pearson	1	0,739
Sig. (bilateral)	—	0,000
N	24	24
Compromiso escolar		
Correlación de Pearson	0,739	1
Sig. (bilateral)	0,000	—
N	24	24

Fuente: Elaboración propia

De este modo, la comunicación pedagógica se convierte en un componente estructurante del liderazgo docente, porque transforma la clase en un espacio de confianza, orientación y participación sostenida. Bajo este enfoque, el resultado alcanzado evidencia que la comunicación pedagógica no solo cumple una función informativa, sino también relacional y formativa, debido a que incide en la manera en que el estudiante se siente reconocido dentro del aula. En concordancia con ello, según Rivera (2026), la comunicación efectiva favorece un clima escolar seguro e inclusivo donde los estudiantes se sienten valorados y escuchados; asimismo, como lo expresan Vega y Álvarez (2025), la relación profesor-estudiante se vincula con mayores condiciones de apoyo, control del trabajo escolar e implicación

cognitiva. Aunado a lo anterior, según Saracosti et al. (2024), el apoyo docente mantiene una asociación elevada con el compromiso afectivo; del mismo modo, como lo manifiestan González et al. (2021), las conductas docentes de relación y estructura explican parte importante de la participación estudiantil. En consecuencia, una interacción pedagógica clara, respetuosa y retroalimentadora fortalece el compromiso escolar porque reduce incertidumbre, aumenta confianza y favorece respuestas académicas más activas. La tabla 3 muestra los resultados del objetivo específico 3: Evaluar la relación entre resolución de conflictos, toma de decisiones pedagógicas y compromiso escolar de la unidad de análisis.

Tabla 3. *Correlación entre resolución de conflictos, toma de decisiones pedagógicas y compromiso escolar*

Correlaciones	Resolución de conflictos y toma de decisiones pedagógicas	Compromiso escolar
Resolución de conflictos y toma de decisiones pedagógicas		
Correlación de Pearson	1	0,717
Sig. (bilateral)	—	0,000
N	24	24
Compromiso escolar		
Correlación de Pearson	0,717	1
Sig. (bilateral)	0,000	—
N	24	24

Fuente: Elaboración propia

Partiendo de esta premisa, la tabla 3 muestra una relación positiva alta y significativa entre la resolución de conflictos, la toma de decisiones pedagógicas y el compromiso escolar. El coeficiente de Pearson fue $r = 0,717$, con una significancia bilateral de $p = 0,0000078$, lo que permite afirmar que la mediación justa, el diálogo frente a desacuerdos, el ajuste de actividades y las decisiones orientadas a la participación se asocian con mayores niveles de compromiso en los estudiantes. Este hallazgo revela que el liderazgo pedagógico también se expresa en la forma en que el docente gestiona tensiones cotidianas, protege la convivencia y adapta su práctica cuando el grupo presenta dificultades. Por consiguiente, resolver conflictos con sentido formativo favorece un aula más segura, participativa y emocionalmente vinculante.

En virtud de lo expuesto, la relación identificada demuestra que la gestión pedagógica del conflicto no debe entenderse como una acción secundaria, sino como una práctica central para sostener el compromiso escolar. Según Onofre (2025), el docente mediador transforma los conflictos en oportunidades educativas mediante empatía, comunicación asertiva y decisiones colaborativas; de igual manera, como lo expresan Cajamarca y Pulig (2024), el liderazgo transformacional se relaciona con el desempeño docente y la gestión pedagógica cuando promueve conducción sensible y sostenida. Además, según Moreira et al. (2025), las debilidades en apoyo pedagógico y comunicación limitan la calidad educativa; asimismo, como lo plantea Valdés (2025), una educación inclusiva requiere liderazgos éticos capaces de crear condiciones reales de participación. Desde esta lectura, la toma de decisiones pedagógicas fortalece el

compromiso porque permite que el estudiante perciba justicia, cuidado y posibilidad de participación dentro del aula.

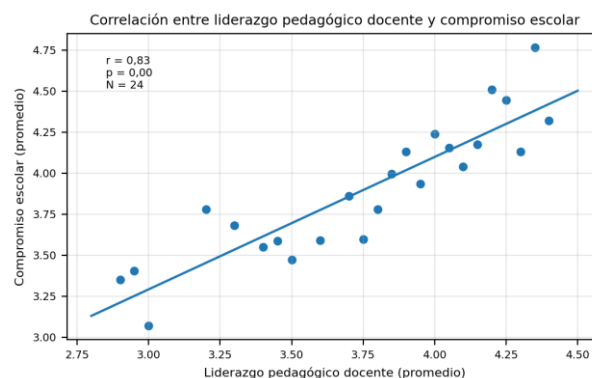


Figura 1: Correlación entre liderazgo pedagógico docente y compromiso escolar

Fuente: elaboración propia.

La figura 1 muestra los resultados del objetivo General: Determinar la relación entre liderazgo pedagógico docente y compromiso escolar en estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Isabel de Godín, Riobamba, 2026. A la luz de lo expuesto, la figura 1 evidencia una tendencia ascendente entre el liderazgo pedagógico docente y el compromiso escolar. El coeficiente general alcanzó $r = 0,833$, con una significancia de $p = 0,000$, lo que permite reconocer una relación positiva alta y significativa entre ambas variables. En términos interpretativos, los estudiantes que perciben mayor motivación pedagógica, comunicación clara, interacción respetuosa, mediación de conflictos y decisiones formativas oportunas tienden a manifestar mayores niveles de participación, pertenencia, valoración del aprendizaje, esfuerzo y autorregulación. Por lo tanto, se acepta la hipótesis investigativa y se rechaza la hipótesis nula, dado que la evidencia estadística muestra que el liderazgo pedagógico docente se asocia de manera relevante con el compromiso escolar de la muestra estudiada. En

atención a lo señalado, el resultado general confirma que el liderazgo pedagógico docente constituye un componente articulador del compromiso escolar, debido a que integra motivación, comunicación, acompañamiento, mediación y decisiones didácticas orientadas al aprendizaje. Según Kim et al. (2023), el liderazgo del profesor predice el compromiso académico cuando genera confianza y sentido de permanencia; asimismo, como lo expresan Saracosti et al. (2024), el apoyo docente aparece como un soporte decisivo para el compromiso afectivo y la permanencia escolar. En correspondencia con ello, según Moreira et al. (2025), el liderazgo educativo impacta en la calidad de la gestión cuando fortalece apoyo pedagógico y comunicación; además, como lo expresan González y Marrero (2023), el engagement académico integra participación y dimensiones cognitivas, conductuales y emocionales sensibles al contexto de enseñanza. De esta manera, la asociación alta encontrada permite sostener que el liderazgo docente cercano y formativo no solo organiza la clase, sino que activa condiciones relacionales y cognitivas que sostienen la implicación del estudiante.

Conclusiones

En una comprensión global del estudio, se concluyó que el liderazgo pedagógico docente se relacionó de manera positiva alta y significativa con el compromiso escolar en los estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Isabel de Godín, Riobamba, 2026. El coeficiente general alcanzó $r = 0,833$, con $p = 0,000$ y una muestra de 24 estudiantes, por lo que se aceptó la hipótesis investigativa y se rechazó la hipótesis nula. Este resultado evidenció que las prácticas docentes basadas en orientación, motivación, comunicación clara, acompañamiento y decisiones pedagógicas oportunas se asociaron con mayores niveles de

participación, pertenencia, esfuerzo y autorregulación en el aprendizaje escolar. Respecto al primer objetivo específico, se concluyó que la motivación pedagógica mantuvo una relación positiva alta y significativa con el compromiso escolar, debido a que el coeficiente de Pearson alcanzó $r = 0,780$ y la significancia bilateral fue $p = 0,0000087$ en 24 estudiantes. Este dato permitió sostener que el reconocimiento de avances, la orientación hacia metas de aprendizaje y el estímulo permanente del esfuerzo se vincularon con una participación más activa y con una mayor disposición para asumir responsabilidades académicas.

En relación con el segundo objetivo específico, se concluyó que la comunicación e interacción pedagógica presentó una relación positiva alta y significativa con el compromiso escolar, con $r = 0,739$ y $p = 0,0000867$ en una muestra de 24 estudiantes. Este resultado demostró que la claridad de las explicaciones, la escucha de inquietudes, el uso de ejemplos oportunos y la retroalimentación respetuosa se asociaron con mejores condiciones de participación y confianza en clase. En consecuencia, la interacción pedagógica no solo transmitió información, sino que también construyó vínculos de seguridad que favorecieron la intervención, la comprensión y la permanencia activa del estudiante en su proceso formativo. Respecto al tercer objetivo específico, se concluyó que la resolución de conflictos y la toma de decisiones pedagógicas se relacionaron de forma positiva alta y significativa con el compromiso escolar, al obtenerse $r = 0,717$ y $p = 0,0000078$ con 24 estudiantes. Este hallazgo evidenció que la mediación justa, el diálogo ante desacuerdos, el ajuste de actividades y las decisiones orientadas a la participación se asociaron con un aula más segura, corresponsable y emocionalmente vinculante.

En consecuencia, el liderazgo pedagógico docente se confirmó como una práctica integral que no solo organizó el aprendizaje, sino que también cuidó la convivencia y fortaleció el compromiso escolar desde relaciones respetuosas y formativas.

Referencias Bibliográficas

- Aravena, O., Villagra, C., Troncoso, C. y Mellado, M. (2023). Autoevaluación del liderazgo pedagógico: Una experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional en la escuela. *Perspectiva Educacional*, 62(1), 113–139.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-97292023000100113&script=sci_arttext
- Arevalo, D., Luciano, R., Padilla, C. P. y Varas-Fuentes, O. (2026). Validación psicométrica de una escala de compromiso académico en estudiantes universitarios de Ecuador y Perú. *Formación Universitaria*, 19(1), 53–64.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062026000100053>
- Aspée, J., González, J. y Herrera, Y. (2021). Relación funcional entre procrastinación académica y compromiso en estudiantes de educación superior: Una propuesta de análisis. *Perspectiva Educacional*, 60(1), 4–22.
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.60-Iss.1-Art.1116>
- Cajamarca González, M. del P., Pulig Lema, S. A. y Alcívar Zambrano, J. M. (2024). El directivo como agente de cambio: Liderazgo transformacional en el desempeño docente. *Revista Scientific*, 9(33), 276–298.
<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.13.276-298>
- Calle-Morillo, A. D., Proaño-Reyes, G. M. y Castro-Sánchez, F. de J. (2025). Consentimiento informado y afectación al principio de confidencialidad. *Noesis*, 7(esp. 2).
<https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i2.598>
- Cruzado-Llanos, L., Duran-Llano, K. L. y Mucha-Hospinal, L. F. (2025). Liderazgo pedagógico para la mejora del desempeño docente en instituciones educativas. *Episteme Koinonía*, 8(esp. 1), 52–75.
<https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.4409>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Díaz, C. y García, Y. (2024). El rol del investigador y la ética: La incansable lucha de vida. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber*, 2. <https://doi.org/10.61286/erms.v2i.55>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
<https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Flores Lima, G. R., Sarmiento Calva, E. O., Ramos Rentería, N. del C., Pullaguari Buri, B. M., Castillo González, A. J. y Cerezo Vera, J. V. (2025). Impacto del liderazgo educativo en la satisfacción laboral y el rendimiento académico. *Revista InveCom*, 5(3), e050352.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14292056>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- García Barbarán, L. I. y Vélez Jiménez, D. (2024). Liderazgo pedagógico y directivo en relación con la cultura organizacional en instituciones de educación básica regular. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10(20), 49–67.
<https://doi.org/10.55560/arete.2024.20.10.3>
- Gaxiola Romero, J. C., Pineda Domínguez, A., González Lugo, S. y Gaxiola Villa, E. (2022). Resiliencia y compromiso académico en estudiantes de preparatoria. *Psicumex*, 12(1), 1–31. DOI: 10.36793/psicumex.v12i1.504.
- González-Peño, A., Franco, E. y Coterón, J. (2021). Do observed teaching behaviors relate to students' engagement in physical education? *International Journal of Environmental Research and Public Health*,

- 18(5), 2234.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18052234>
- González-Pérez, P. y Marrero-Galván, J. J. (2023). Diseños TPACK de futuros docentes e influencia de la competencia digital y del engagement académico. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 49(3), 395–411.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000400395>
- Hallinger, P. y Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247.
<https://doi.org/10.1086/461445>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.
- Iglesias-Segura, C. E. (2024). Liderazgo participativo de docentes en educación remota. *Episteme Koinonía*, 7(supl. 1), 168–185. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.3729>
- Juárez-Suyón, P. A., Sosa-Aparicio, L. A., Ruiz-Gómez, A. A. y Gómez-Bedia, K. K. (2023). Perspectivas y desafíos del liderazgo docente en tiempos de post pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(supl. 1), 577–589.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2819>
- Kim, M., Albers, N. D. y Knotts, T. L. (2023). Academic success through engagement and trust fostered by professor leadership style. *Education Sciences*, 13(6), 537.
<https://doi.org/10.3390/educsci13060537>
- Lira Munizaga, J. y Pérez-Salas, C. (2022). Compromiso académico en universitarios del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE). *Calidad en la Educación*, 56, 78–96.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1159>
- López Martínez, M. F. y Azorín, C. (2025). Avanzando hacia la inclusión desde la voz del alumnado: Mecanismos de participación y transformación colectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(2), 43–62.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200043>
- López-Angulo, Y., Cobo-Rendón, R. C., Pérez-Villalobos, M. V. y Díaz-Mujica, A. E. (2021). Apoyo social, autonomía, compromiso académico e intención de abandono en estudiantes universitarios de primer año. *Formación Universitaria*, 14(3), 139–148.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000300139>
- Maluenda Albornoz, J., Varas Contreras, M., Riffo Ferrada, M. y Díaz Mujica, A. (2021). Predictores socio-académicos del Study Engagement en estudiantes de primer año de ingeniería. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 235–250.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100235>
- Martin, A. J., Collie, R. J., Stephan, M., Flesken, A., Halcrow, F. y McCourt, B. (2024). What is the role of teaching support in students' motivation and engagement trajectories during adolescence? A four-year latent growth modeling study. *Learning and Instruction*, 92, 101910.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101910>
- Mendoza Laz, P. E., Rivas Quiroz, J. J., Freire Jáuregui, J. P., Ugsha Quishpe, M. N. y López Vera, J. R. (2025). La motivación y su importancia en el aprendizaje significativo. *Revista InveCom*, 5(3), e050328.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14217937>
- Menéndez Velarde, S. y Galván Menéndez, N. (2024). Aprendizaje autorregulado y compromiso escolar de estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas públicas de Tacna - Perú. *Revista Veritas et Scientia - UPT*, 13(2), 329–339.
<https://doi.org/10.47796/ves.v13i2.1142>
- Miranda-Zapata, E., Lara, L. y Saracostti, M. (2021). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre el rendimiento escolar en cinco países de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica – e Avaliação Psicológica*, 59(2), 151–161.
<https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.12>
- Moreira Saltos, W. P., Camino, A. L. y Castillo Montúfar, C. R. (2025). Estilos de liderazgo y su impacto en la gestión educativa de calidad. *Revista Scientific*, 10(Ed. Esp. 4), 26–40.

- <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.E4.1.26-40>
- Olmedo Rodríguez, E. P., Pardo Rojas, S., Camacho Castillo, B. del R., Cueva Briceño, M. Y., Pacheco Calva, M. del C., Camacho González, M. del R. (2025). La motivación docente como pilar fundamental de la excelencia educativa. *Revista InveCom*, 5(1), e501061. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11491705>
- Onofre-Siñani, N. B. (2025). El rol del profesor como mediador en la resolución de conflictos en el aula. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 342–350. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.619>
- Pastor-Andrés, D., Gezuraga-Amundarain, M., Darretxe-Urrutxi, L. y Rodríguez-Torre, I. (2025). Reflexiones y desafíos sobre la importancia de la ética en la investigación socioeducativa. *Alteridad. Revista de Educación*, 20(1). <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.06>
- Rivera Campos, A. C. y Abad Bautista, L. (2026). La comunicación efectiva en la práctica docente de educación básica: Una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(3), e603164. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18205663>
- Rodríguez Espinoza, S. (2023). Apoyo del nivel intermedio a líderes escolares: Una revisión sistemática. *Calidad en la Educación*, 58, 235–267. DOI: 10.31619/caledu.n58.1275.
- Saracosti, M., de Toro, X., Miranda, H., Miranda-Zapara, E., Lara, L. y Hernández, M. T. (2024). Associations between contextual factors and school engagement: A longitudinal study of profiles. *Frontiers in Education*, 9, 1365789. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1365789>
- Schönfeld, F. S. y Hess, C. D. (2025). Iniciativa para el crecimiento personal y necesidades psicológicas básicas en estudiantes argentinos. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 25(2), 7–19. <https://doi.org/10.18682/pd.v25i2.11442>
- Soto Robles, U. y Camacho Caycho, M. L. (2026). Impacto del liderazgo distribuido en el rendimiento de los estudiantes de secundaria en matemáticas: Una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(3), e603134. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18051265>
- Spillane, J. P., Halverson, R. y Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>
- Tristán-Monrroy, B. V., Flores-Rueda, I. C., Sánchez-Macías, A. y Briano-Turrent, G. C. (2021). Compromiso académico estudiantil en tiempos de COVID-19: Desafíos y oportunidades para la enseñanza en línea. *Formación Universitaria*, 14(6), 193–202. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000600193>
- Valdés, R. (2025). ¿Qué liderazgo escolar necesita el proyecto de una educación inclusiva? *Revista Enfoques Educativos*, 22(1), 212–231. DOI: 10.5354/2735-7279.2025.75166.
- Vega Barrero, C. F. y Álvarez-Cánovas, I. (2025). El compromiso estudiantil en escuelas que implementan prácticas restaurativas: 8(14), 73–104. <https://doi.org/10.62155/eirene.v8i14.305>
- Vilchez Flores, M. R. (2025). Liderazgo directivo y práctica pedagógica en docentes de educación básica regular. *Revista InveCom*, 5(4), e504037. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14763965>
- Zhang, W. y Hu, J. (2025). The relationship between perceived teacher support and student engagement in Chinese senior high school English classrooms: The mediating role of learning motivation. *Frontiers in Psychology*, 16, 1563682. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1563682>



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Anderson Alfonso Gómez Santana, Adriana Valeria Tigselema Intriago, Rosa Editha Eras Barberan y Milton Alfonso Criollo Turusina.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Anderson Alfonso Gómez Santana: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Adriana Valeria Tigselema Intriago: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.

Rosa Editha Eras Barberan: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.

Milton Alfonso Criollo Turusina: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

