

INFLUENCIA DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DIDÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA

INFLUENCE OF PEDAGOGICAL LEADERSHIP AND TEACHING METHODS IN BASIC EDUCATION

Autores: ¹Jaime Andrés Balseca Intriago, ²Janneth Cabrera Valenzuela, ³Lizbeth Paola Malan Ramírez y ⁴Steven Arturo Torres Burgos.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-6450-7583>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-7767-2049>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-4323-8743>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9299-3254>

¹E-mail de contacto: jbalsecai2@unemi.edu.ec

²E-mail de contacto: jcabrerav7@unemi.edu.ec

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

⁴E-mail de contacto: storresb5@unemi.edu.ec

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

Artículo recibido: 30 de Agosto del 2026.

Artículo revisado: 1 de Septiembre del 2026.

Artículo aprobado: 1 de Septiembre del 2026.

¹Licenciado en Informática por la Universidad Central del Ecuador en Quito, (Ecuador). Maestrante de la maestría en Gestión Educativa con mención en Organización, Dirección e Innovación de los Centros Educativos de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

²Maestrante de la Maestría en Gestión Educativa, con mención en Organización, Dirección e Innovación de los Centros Educativos, en la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Doctora en Psicología Infantil y Psicorehabilitación, graduada en la Universidad Central del Ecuador, (Ecuador).

³Licenciada en Ciencias de la Educación Básica por la Universidad Nacional de Loja, (Ecuador). Maestrante de la maestría en Gestión Educativa con mención en Organización, Dirección e Innovación de los Centros Educativos por la Universidad Estatal de Milagro (Ecuador).

⁴Licenciado en Cultura Física, graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en Pedagogía de la Cultura Física mención Educación física inclusiva. Doctor en Educación Física por CECEIX, (México).

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

práticas didáticas inovadoras y sostenibles en educación básica.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico, Innovación didáctica, Educación básica, Sistemas educativos, Gestión escolar.

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, Educational systems, School management.

Sumário

A liderança pedagógica é um componente estratégico para a melhoria dos processos educativos, devido à sua capacidade de orientar, apoiar e fortalecer as práticas profissionais dos professores. Este estudo teve como objetivo analisar a influência da liderança pedagógica na inovação didática de professores do ensino fundamental. Foi realizado utilizando uma abordagem quantitativa, com delineamento transversal não experimental e escopo correlacional-explicativo. Sessenta professores participaram da análise, respondendo a um questionário estruturado utilizando uma escala Likert de cinco pontos para avaliar as dimensões da liderança pedagógica e da inovação didática. O instrumento demonstrou consistência interna adequada, com valores de alfa de Cronbach de 0,91 para liderança pedagógica e 0,89 para inovação didática. Os resultados mostraram predominância do nível médio tanto na liderança pedagógica (51,7%) quanto na inovação didática (53,3%). Foi identificada uma correlação positiva alta e estatisticamente significativa entre as duas variáveis ($r = 0,72$; $p < 0,001$). O apoio e o feedback constituíram a dimensão de liderança mais fortemente associada à inovação didática ($r = 0,68$; $p < 0,001$), enquanto a inovação avaliativa apresentou o menor desenvolvimento entre as dimensões analisadas. O modelo de regressão foi significativo ($\beta = 0,72$; $R^2 = 0,518$; $p < 0,001$), demonstrando que a liderança pedagógica explicou estatisticamente 51,8% da variabilidade observada na inovação didática. Conclui-se que níveis mais elevados de liderança pedagógica estão significativamente associados a níveis mais elevados de inovação docente, destacando a necessidade de fortalecer o apoio, o desenvolvimento profissional e a colaboração como condições institucionais para a promoção de práticas de ensino inovadoras e sustentáveis na educação básica.

Palavras-chave: Liderança pedagógica, Inovação didática, Educação básica, Sistemas educacionais, Gestão escolar.

Introducción

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 (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 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 et al. (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 et al. (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 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 (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 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 et al. (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 et al. (2024) destacan la importancia del liderazgo pedagógico en el desempeño de los actores educativos y en los procesos de mejoramiento institucional,

mientras que Reiban (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 et al., 2024; Coloma 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.

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 et al. (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 et al. (2008) identificaron que las prácticas de liderazgo vinculadas con la participación de los directivos en el aprendizaje y desarrollo profesional docente ejercen una influencia importante en los resultados educativos. En esta línea, Daniëls et al. (2019) conciben el liderazgo educativo como un fenómeno multidimensional que integra comportamientos instructivos, transformacionales y distribuidos según las necesidades institucionales. Asimismo, Leithwood et al. (2020) señalan que un liderazgo exitoso implica establecer direcciones, desarrollar a las personas, rediseñar la organización y fortalecer la enseñanza, mientras que UNESCO (2024) destaca la necesidad de equilibrar las responsabilidades administrativas y pedagógicas. Desde esta perspectiva, el liderazgo pedagógico comprende la orientación pedagógica, el acompañamiento, la retroalimentación, el desarrollo profesional y la promoción de una cultura colaborativa.

El acompañamiento pedagógico constituye una vía fundamental para mejorar las prácticas docentes, ya que permite identificar fortalezas y dificultades, proporcionar orientación profesional y favorecer la reflexión sobre las decisiones didácticas. Kraft et al. (2018) encontraron efectos positivos del *teacher coaching* sobre las prácticas de enseñanza y el rendimiento estudiantil. De forma

complementaria, Sims et al. (2021) sostienen que el desarrollo profesional resulta más efectivo cuando incorpora establecimiento de objetivos, retroalimentación, revisión de prácticas y oportunidades de aprendizaje directamente relacionadas con la actividad docente. La OECD (2024) destaca igualmente la importancia del desarrollo profesional continuo y de condiciones institucionales favorables, mientras que UNESCO (2024) resalta el papel de los líderes en la generación de oportunidades de colaboración y aprendizaje entre docentes.

Por otra parte, la innovación didáctica se entiende como la incorporación intencional, fundamentada y evaluable de modificaciones en estrategias, recursos, actividades, interacciones y procedimientos de evaluación orientadas a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, innovar no significa únicamente introducir novedades o tecnologías, sino responder a necesidades educativas y producir mejoras comprobables. La OECD (2023) plantea que la innovación educativa depende de la interacción entre conocimientos, capacidades, motivaciones, recursos, cultura organizacional y liderazgo.

Vincent (2023) añade que esta debe articular procesos de diseño, experimentación, evaluación y aprendizaje institucional. En el ámbito didáctico, puede manifestarse mediante metodologías activas, aprendizaje cooperativo, resolución de problemas, proyectos, evaluación formativa y uso pedagógico de tecnologías. Darling et al. (2020) destacan además la participación, las relaciones, la contextualización y el desarrollo de competencias complejas como elementos esenciales de las prácticas educativas eficaces. La innovación también está relacionada con las capacidades y creencias del profesorado. En

particular, la autoeficacia docente influye en la disposición para transformar prácticas, afrontar la incertidumbre y valorar los resultados obtenidos.

Hsieh et al. (2024) evidenciaron que la autoeficacia puede actuar como mediadora entre determinadas prácticas de liderazgo escolar y la capacidad innovadora docente. En concordancia, la OECD (2023) señala que las competencias, conocimientos, motivaciones y condiciones organizacionales interactúan en los procesos de innovación, mientras que Sims et al. (2021) destacan la importancia de adquirir conocimientos, modificar prácticas y recibir retroalimentación durante el desarrollo profesional. De esta manera, la innovación resulta de la interacción entre la agencia docente y un entorno institucional que fortalezca la confianza, autonomía y disposición hacia el cambio.

La colaboración profesional constituye otro elemento que conecta liderazgo e innovación. Vangrieken et al. (2017) demostraron que el trabajo colaborativo entre docentes favorece el desarrollo profesional, aunque depende de las condiciones organizacionales, los objetivos compartidos y la calidad de las interacciones. De igual manera, Admiraal et al. (2021) destacan la importancia de las comunidades profesionales de aprendizaje orientadas a la mejora continua. UNESCO (2024) sostiene que la distribución del liderazgo permite que los docentes asuman mayores responsabilidades y participen en la transformación institucional, mientras que la OECD (2023) considera el empoderamiento y la participación del personal como componentes de una cultura favorable a la innovación. Por ello, espacios de planificación conjunta, observación entre pares, análisis de experiencias y difusión de buenas prácticas pueden convertir la innovación en

parte de la cultura institucional. En consecuencia, la relación entre liderazgo pedagógico e innovación didáctica puede explicarse porque las prácticas de liderazgo generan condiciones profesionales y organizacionales que favorecen la transformación de la enseñanza.

Hsieh et al. (2024) muestran que esta relación puede estar mediada por la autoeficacia docente, mientras que Leithwood et al. (2020) sostienen que la influencia del liderazgo sobre los resultados educativos se produce principalmente de manera indirecta, mediante las personas y las condiciones organizacionales. La OECD (2023) agrega que una cultura innovadora requiere liderazgo, visión compartida, capacidades, motivación, conocimientos y recursos. Asimismo, Segovia et al. (2024) identifican una relación relevante entre liderazgo pedagógico e innovación en los nuevos paradigmas educativos.

En síntesis, el liderazgo pedagógico puede comprenderse como el conjunto de prácticas orientadas a mejorar la enseñanza mediante orientación, acompañamiento, retroalimentación, desarrollo profesional y colaboración docente; mientras que la innovación didáctica supone incorporar mejoras intencionales y evaluables en metodologías, recursos, experiencias de aprendizaje y evaluación. La relación entre ambas variables se sustenta en la influencia indirecta del liderazgo sobre las prácticas profesionales (Leithwood et al., 2020). En la importancia de las condiciones organizacionales para innovar (OECD, 2023) y en la evidencia sobre la asociación 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.

Materiales y Métodos

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

Fuente: Elaboración propia.

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.

Resultados y Discusión

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

Fuente: Elaboración propia.

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 %

Fuente: Elaboración propia.

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 %

Fuente: Elaboración propia.

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.

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

Fuente: Elaboración propia.

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.

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

Fuente: Elaboración propia.

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.

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

Fuente: Elaboración propia.

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

Fuente: Elaboración propia.

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. 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 et al. (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 et al. (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 et al. (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 et al. (2020) destacan igualmente la necesidad de desarrollar procesos educativos que integren participación, 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 et al. (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 et al. (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.

Referencias Bibliográficas

- 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, G., Santa, E., Jurado, E., León, A., & 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, M., Fierro, J., & Ruiz, R. (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, L., Flook, L., Cook, 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., Tai, S., & Li, H. (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., 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, D. (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., Lloyd, C., & Rowe, K. (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, M., Juárez, N., & Ramos, M. (2024). Innovación del liderazgo pedagógico en el ámbito escolar bajo los nuevos paradigmas de la educación: Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1850–1865. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.838>
- Sims, S., Fletcher, H., O'Mara, 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, S. (2023). *Measuring innovation in education 2023: Tools and methods for data-driven action and improvement*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a7167546-en>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Jaime Andrés Balseca Intriago, Janneth Cabrera Valenzuela, Lizbeth Paola Malan Ramírez y Steven Arturo Torres Burgos.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT) Jaime Andrés Balseca Intriago: 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. Janneth Cabrera Valenzuela: 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. Lizbeth Paola Malan Ramírez: 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. Steven Arturo Torres Burgos: 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.
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.

