

Recibido: 2026-01-24

Aceptado: 2026-02-02

Publicado: 2026-02-27

Liderazgo transformacional docente y su influencia en el fortalecimiento del rol parental en la escuela

Transformational Teacher Leadership and Its Influence on Strengthening the Parental Role in Schools

Autores

Keyt Nayker Miranda Alvarado¹

Maestría en Educación, mención en Innovación y Liderazgo Educativo

<https://orcid.org/0009-0003-1689-0968>

keyt110986@gmail.com

Universidad Técnica de Manabí

Quito, Ecuador

Mónica Katherine Murillo Mora²

Profesor investigador - Facultad de Posgrado,

<https://orcid.org/0000-0001-5635-114X>

monica.murillo@utm.edu.ec

Universidad Técnica de Manabí

Portoviejo, Ecuador

Resumen

La problemática que motiva esta investigación se enfatiza en la necesidad de comprender el papel que tiene el liderazgo transformacional docente, en el fortalecimiento del rol que cumplen padres, madres y representantes legales en su corresponsabilidad entre escuela y familia, ya que su falta de comprensión ha generado una débil participación de los padres en los procesos de acompañamiento académico y socioemocional de sus hijos. Es así que este estudio analiza la influencia del liderazgo transformacional ejercido por los docentes en el fortalecimiento del rol parental en una institución educativa rural del cantón Pedernales, Ecuador. La investigación adopta un enfoque cuantitativo con diseño transversal, aplicando un cuestionario adaptado del MLQ Form 5X – Revised a representantes legales y docentes; el instrumento de familias mantuvo 20 ítems reorganizados por dimensión, y el de docentes se depuró a 17 ítems para reducir redundancias. Se calcularon estadísticas descriptivas y confiabilidad (alfa de Cronbach) por dimensión y escala total. Los resultados evidencian una valoración alta del liderazgo transformacional desde la perspectiva familiar, con mayor fortaleza en motivación inspiradora, coherencia profesional y comunicación empática. La estimulación intelectual, aunque bien evaluada, mostró menor consistencia en docentes, sugiriendo oportunidad de mejora en prácticas visibles de reto cognitivo y retroalimentación formativa hacia las familias. Se concluye con recomendaciones para consolidar un modelo institucional de liderazgo docente que integre inspiración, coherencia, comunicación empática y desafío cognitivo, a fin de potenciar la corresponsabilidad educativa.

Palabras clave: Liderazgo Transformacional; Rol Parental; Corresponsabilidad Educativa; Participación Familiar; Liderazgo Docente.

Abstract

The issue that motivates this research lies in the limited teacher training in transformational leadership and the weak communication and shared responsibility between school and family, which have resulted in low parental participation in the academic and socio-emotional support processes of their children. Thus, this study analyzes the influence of transformational leadership exercised by teachers on the strengthening of the parental role in a rural educational institution in the Pedernales canton, Ecuador. The research adopts a quantitative approach with a cross-sectional design, applying an adapted questionnaire from the MLQ Form 5X – Revised to legal representatives and teachers; the family instrument retained 20 items reorganized by dimension, while the teachers' version was refined to 17 items to reduce redundancy. Descriptive statistics and reliability (Cronbach's alpha) were calculated for each dimension and the overall scale. The results show a high assessment of transformational leadership from the family perspective, with greater strength in inspirational motivation, professional coherence, and empathic communication. Intellectual stimulation, although well rated, showed lower consistency among teachers, suggesting an opportunity for improvement in visible practices of cognitive challenge and formative feedback toward families. The study concludes with recommendations to consolidate an institutional model of teacher leadership that integrates inspiration, coherence, empathic communication, and cognitive challenge to enhance educational co-responsibility.

Keywords: Transformational Leadership; Parental Role; Educational Co-Responsibility; Family Involvement; Teacher Leadership.

Introducción

En las últimas décadas, el liderazgo transformacional (LT) ha adquirido relevancia en el campo educativo por su capacidad para direccionar comunidades escolares más humanas, cooperativas y orientadas al bien común. Este enfoque, formulado por Burns (1978) y desarrollado por Bass (1985), se sustenta en cuatro dimensiones esenciales: influencia idealizada, motivación inspiradora, estimulación intelectual y consideración individualizada (Avolio & Bass, 2004). Dichas dimensiones configuran un liderazgo que trasciende la administración para situarse en la esfera del acompañamiento ético y emocional, promoviendo el desarrollo integral y la innovación pedagógica.

La validación de este modelo se concretó mediante el Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) Form 5X – Revised, instrumento que posibilitó su aplicación en diversos contextos educativos (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003). Desde otra perspectiva, nuevos resultados de investigación como el realizado por Alzoraiki, Ahmad, Ateeq y Milhem (2024) muestran que el liderazgo transformacional fortalece el compromiso de los docentes, mejora el clima organizacional y solidifica una cultura escolar de aprendizaje continuo. En un estudio a través de su análisis muestran la capacidad para inspirar confianza y compromiso colectivo, lo que lo demuestra que es un factor determinante en la calidad educativa y la correcta continuidad de las prácticas pedagógicas (Yulianti, et al., 2020).

Kandemir (2024) observó que la efectividad de la escuela y el sentido de pertenencia del profesorado actúan como puentes en la relación entre el liderazgo transformacional y la exclusión laboral. Es decir, no se trata únicamente del estilo de liderazgo en sí, sino de cómo este fortalece el ambiente escolar y la identificación de los docentes con su institución.

En la misma línea, Alzoraiki et al. (2024) encontraron que la cultura organizacional cumple un papel mediador entre el liderazgo y el desempeño docente, lo que refuerza la idea de que el impacto del liderazgo pasa, en buena medida, por las dinámicas internas de la organización. En conjunto, estos estudios dejan ver que el liderazgo transformacional favorece prácticas colaborativas que consolidan la identidad profesional y el compromiso de los educadores, incluso cuando trabajan en contextos con limitaciones estructurales.

En el liderazgo escolar actual, se reconoce que este también impacta en el desarrollo de una cultura colaborativa en las instituciones educativas y en la mejora de los resultados de la educación.

Impacto que, en términos recientes, se describe como el impacto del liderazgo en el uso de los procesos pedagógicos y en las variables que median el compromiso paternal, así como, la cohesión comunitaria (Zhang & Wu, 2025). Desde esta línea, el liderazgo transformacional es el que más destaca, pues, la razón de ello es que el liderazgo transformacional se caracteriza por la creación de una comunidad educativa que está inspirada, así como, la creación de una comunidad educativa que es confiada y que la comunidad educativa tiene un propósito (Troya Santillán et al., 2024).

Este fenómeno se ha observado globalmente. Por ejemplo, Zhang y Wu (2025) identificaron que los resultados académicos de los estudiantes se encuentran afectados por el nivel de involucramiento parental, que, a su vez, depende del impacto que los docentes y directores tengan sobre el compromiso parental.

Por su parte, Leithwood y Sun (2018) argumentaron que, si bien el liderazgo contribuye de forma directa o indirecta sobre el clima y la cultura organizacional (esto de forma sistematizada previamente), el liderazgo, en el contexto de la organización, actúa como un conector entre la estructura interna de la organización y los resultados del aprendizaje. En adición, los estilos de liderazgo que priorizan la comunicación horizontal, la confianza y la colaboración, Jutara y De Jesus (2024) sostienen que, como resultado, también incrementan la corresponsabilidad educativa y fortalecen la alianza escuela-familia.

En el campo específico del liderazgo transformacional docente, Yulianti et al. (2021) demostraron que las prácticas motivacionales, especialmente la motivación inspiradora y la consideración individualizada, se correlacionan positivamente con comportamientos docentes que invitan activamente a la participación parental. Estos hallazgos se alinean con estudios anteriores que muestran que la participación familiar es un predictor significativo del logro académico, incluso más que las variables socioeconómicas (Assefa & Sintayehu, 2019). En este sentido, el liderazgo transformacional va más allá de la gestión interna de la escuela; se extiende a la creación de redes colaborativas con la comunidad familiar que rodea a la escuela.

En el contexto latinoamericano, la producción científica reciente ha profundizado la comprensión del liderazgo educativo en términos de los enfoques transformacionales y contextualizados. Troya Santillán et al. (2024) afirman que el liderazgo transformacional en las escuelas implica inspirar, acompañar y movilizar a los docentes hacia prácticas innovadoras que sean éticas y comprometidas con el desarrollo holístico de los estudiantes. Esta perspectiva articula con la necesidad de

consolidar culturas inclusivas, donde el liderazgo institucional fomente la equidad y la participación, como lo demuestran Montaña Ordóñez et al. (2024) en su análisis del papel del director de la escuela en fomentar la inclusión en la educación primaria.

El carácter inclusivo del liderazgo se relaciona de manera significativa con la corresponsabilidad educativa. Yaulé Chingo et al. (2024) probaron que alinearse con prácticas colaborativas con los docentes y las familias impacta positivamente en el aprendizaje. En la misma línea, Fajardo López et al. (2024) subrayan que la corresponsabilidad sostenida se consolida con la estructuración institucional de espacios de diálogo, dirección y acompañamiento.

De la misma manera, la formación profesional y la enseñanza innovadora de una pedagogía de liderazgo transformador van de la mano con la capacidad de innovar. Arequipa Molina et al. (2024) mostraron que la formación docente en estrategias innovadoras rinde mejor resultados en el logro académico de los estudiantes.

Resultados similares fueron encontrados por Bernal Párraga et al. (2024) al mostrar que la integración de enfoques STEM reforzó la cultura de innovación y el compromiso profesional. Asimismo, la incorporación de plataformas para la gamificación (Bernal Parraga et al., 2024) y el uso de tecnología para satisfacer necesidades educativas (Troya Santillán et al., 2024) configuran un liderazgo pedagógico sensible al contexto y transformador de los procesos educativos.

En el escenario educativo postpandemia, la consolidación de modelos híbridos ha reconfigurado las formas de interacción pedagógica y la comunicación escuela-familia, especialmente en contextos donde la presencialidad plena no siempre garantiza continuidad, seguimiento y participación sostenida. En esta línea, el aprendizaje híbrido se ha descrito como una alternativa que combina estrategias presenciales y virtuales para sostener el acompañamiento académico y fortalecer prácticas de retroalimentación y seguimiento formativo, siempre que existan criterios claros de planificación, mediación docente y comunicación con las familias (Serrano Aguilar et al., 2024). Desde esta perspectiva, el liderazgo transformacional docente adquiere mayor relevancia, ya que su dimensión inspiradora y su coherencia profesional pueden orientar la implementación pedagógica del modelo híbrido y, al mismo tiempo, favorecer la corresponsabilidad educativa mediante vínculos más sistemáticos con madres y padres.

Por otro lado, la dimensión socioemocional es esencial para entender el liderazgo transformacional.

Se ha demostrado que la autorregulación emocional tiene una relación significativa con el rendimiento académico (diferenciando a los estudiantes que tienen mejor desempeño de aquellos con resultados más bajos). Esto ilustra la importancia de un estilo de liderazgo en el que un docente sea empático, solidario y esté preocupado por el desarrollo personal y académico integral del estudiante. Zambrano Vergara y su grupo (2024) también sostienen una posición similar. Argumentan que, en un aula de aprendizaje autónomo, el docente es capaz de cambiar de roles y compartir responsabilidades con los estudiantes. Esta posición es coherente con la dimensión socioemocional del liderazgo transformacional.

Todos los estudios mencionados anteriormente son una muestra de lo que se ha hecho en el mundo, y desde la perspectiva de América Latina y el mundo, todos coinciden en que, con algunas excepciones, los estudios todavía son insuficientes para comprender el mundo, y con estudios adicionales, se logrará más. El liderazgo integrado afectará el clima cognitivo y social de la escuela y también la participación activa de los padres. También hay una necesidad de diseñar e implementar estudios que proporcionen una mejor comprensión de la escuela y del contexto sociocultural del entorno rural latinoamericano en el que se socio junto con la comunidad rural.

Aun así, la evidencia también señala que llevar este modelo a la práctica implica retos importantes, sobre todo en entornos con jerarquías muy marcadas, poca autonomía institucional o recursos escasos (Jung y Sheldon, 2020; Morowane y Marishane, 2024). En estos casos, su efectividad depende de que el docente logre ejercer un liderazgo ajustado a su realidad, sensible a las condiciones sociales y culturales de la comunidad escolar. De hecho, Morowane y Marishane (2024) destacan que, en zonas rurales, el liderazgo educativo requiere impulsar la participación de las familias y promover formas de comunicación más horizontales, siempre desde una base transformacional.

A nivel institucional escolar, el liderazgo transformacional tiene un impacto significativo en los procesos de involucramiento familiar. Yulianti et al. (2020) demostraron que los esfuerzos institucionales escolares destinados a promover la participación parental se fortalecen cuando los docentes y los directores de las escuelas practican el liderazgo transformacional, lo que mejora la comunicación y solidifica la colaboración entre la escuela y la familia. En este sentido, Epstein (2011) afirma que las instituciones educativas necesitan formar líderes pedagógicos que puedan establecer vínculos sólidos con las familias, facilitando su participación activa y sostenida en los

procesos educativos.

La falta de compromiso parental sigue siendo una de las barreras más sustanciales para el desarrollo holístico de los estudiantes en contextos educativos vulnerables, especialmente en áreas rurales. Wildmon, Anthony y Kamah (2024), así como Hornby y Lafaele (2011) han señalado que factores socioeconómicos, nivel educativo de los padres y el nivel de brecha en la comunicación escuela-hogar afectan negativamente el compromiso parental. En la misma línea, Castro et al. (2015) en un meta-análisis, concluyeron que, de todas las variables citadas, el compromiso parental tiene más impacto en el rendimiento académico que el estatus socioeconómico y el nivel educativo de la familia, reforzando así su importancia como variable mediadora del logro educativo.

Dado estos antecedentes, este estudio se centró en la Unidad Educativa San Gabriel de Guachapelí, ubicada en el cantón Pedernales de Ecuador; la institución se encuentra en un entorno rural con sus propias características, como limitaciones de recursos en los hogares, diversidad cultural y participación parental irregular. A partir de esta realidad, se formuló el siguiente problema científico: ¿Cómo afecta el liderazgo transformacional de los docentes al fortalecimiento del rol parental dentro de una institución educativa rural del cantón Pedernales, Ecuador?

Esta pregunta surge de la suposición de que las prácticas transformacionales del docente basadas en la empatía, coherencia e inspiración motivacional fortalecen los lazos entre la escuela y la familia, aumentando así la corresponsabilidad educativa y la participación activa de madres y padres en el desarrollo de sus hijos.

El objetivo general del estudio fue explorar la influencia del liderazgo transformacional de los docentes en la corresponsabilidad educativa desde la percepción de madres y padres de la Unidad Educativa San Gabriel de Guachapelí.

La investigación se fundamentó en un enfoque descriptivo, correlacional y cuantitativo, diseñado para examinar el alcance de la correlación de las variables de prácticas de liderazgo transformacional docente y niveles de corresponsabilidad educativa en padres. La adopción de este enfoque facilitó una comprensión empírica y objetiva de la dinámica relacional del liderazgo y la participación, que se contextualiza dentro de la literatura contemporánea que posiciona el liderazgo transformacional como una herramienta de cambio cultural y social (Goens y Giannotti, 2024; Morowane y Marishane, 2024; Alzoraiki et al., 2024).

En consecuencia, esta investigación contribuye a la comprensión del liderazgo docente como un

proceso relacional que integra dimensiones emocionales, éticas y comunitarias, fundamentales para la consolidación de escuelas corresponsables, inclusivas y sostenibles, especialmente en contextos rurales del Ecuador.

Material y métodos

El estudio se desplegó bajo un enfoque cuantitativo, apuntado en el paradigma positivista, con el propósito de examinar de manera objetiva la relación entre el liderazgo transformacional docente y el fortalecimiento del rol de los padres en una institución educativa rural del cantón Pedernales, provincia de Manabí (Ecuador). Este paradigma permitió observar el fenómeno en su contexto natural sin manipulación de variables, priorizando la medición empírica y la interpretación estadística de los resultados.

El diseño adoptado fue no experimental, descriptivo y de alcance exploratorio, lo que permitió identificar patrones de comportamiento y relaciones entre las dimensiones del liderazgo y la corresponsabilidad educativa (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista, 2022).

El objeto de estudio se centró en el liderazgo transformacional ejercido por los docentes y su influencia en la implicación familiar. Los sujetos de estudio correspondieron a 15 docentes y 150 padres, madres y representantes legales pertenecientes a la Unidad Educativa San Gabriel de Guachapelí. La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia e intención. Los criterios de inclusión consideraron la participación activa en actividades institucionales, la disposición voluntaria para colaborar y la experiencia directa en la dinámica educativa de la institución. Este tipo de muestreo resultó pertinente debido a la naturaleza exploratoria del estudio y a la accesibilidad limitada propia del contexto rural.

Para la recolección de la información se emplearon dos cuestionarios tipo Likert de cinco puntos, elaborados a partir del *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) Form 5X–Revised de Bass y Avolio (1994), instrumento ampliamente validado en contextos educativos y organizacionales (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003). No se diseñó un nuevo instrumento; se realizó una adaptación semántica y contextual que ajustó el lenguaje, los ejemplos y las situaciones planteadas a las condiciones de interacción propias de una comunidad educativa rural ecuatoriana.

Durante el proceso de adaptación del instrumento se definieron indicadores específicos, sustentados en las cuatro dimensiones teóricas del modelo de Bass y Avolio (2004): influencia

idealizada, inspiración motivacional, estimulación intelectual y consideración individualizada. Cada indicador permitió medir comportamientos observables y actitudes percibidas por docentes y familias. Entre los indicadores principales se incluyeron:

- La capacidad del docente para generar confianza y un sentido de propósito compartido.
- La coherencia ética y profesional en la toma de decisiones pedagógicas.
- La habilidad para promover el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas.
- La atención personalizada y la empatía frente a las necesidades de estudiantes y familias.
- La capacidad para incentivar la participación y la corresponsabilidad educativa.

Estos indicadores se articularon con los principios de participación familiar propuestos por Epstein (2018), lo que aseguró la coherencia conceptual entre liderazgo transformacional y corresponsabilidad educativa.

El procedimiento de aplicación de los instrumentos se estructuró en tres etapas principales:

- **Adaptación del instrumento:** selección de ítems relevantes del MLQ-5X y reformulación de estos de acuerdo con el contexto sociocultural local.
- **Aplicación del instrumento:** administración de los cuestionarios de forma digital y anónima mediante Google Forms durante dos semanas consecutivas, con garantía de participación voluntaria a través de consentimiento informado y resguardo de la confidencialidad de las respuestas.
- **Análisis de datos:** procesamiento de la información mediante Microsoft Excel, con aplicación de análisis de confiabilidad, homogeneidad y estadística descriptiva.

La validación del instrumento se realizó mediante un proceso psicométrico posterior a su aplicación. En primer lugar, se evaluó la confiabilidad interna de los cuestionarios a través del coeficiente alfa de Cronbach, método ampliamente utilizado para medir la consistencia interna de escalas tipo Likert. El cuestionario dirigido a padres presentó un valor global de $\alpha = 0.984$, mientras que el instrumento aplicado a docentes alcanzó un valor de $\alpha = 0.90$. Estos coeficientes indican una consistencia interna excelente para el instrumento de familias y alta para el instrumento docente,

de acuerdo con los criterios de George y Mallery (2019).

La dimensión de estimulación intelectual en el cuestionario de docentes registró un valor $\alpha = 0.6$, interpretado como consistencia interna moderada. Este resultado evidenció la necesidad de revisar la redacción de algunos ítems en futuras aplicaciones para mejorar su claridad y coherencia interna. De manera complementaria, se aplicaron análisis de correlación ítem-total corregida, con el fin de evaluar la contribución de cada ítem a la escala global. Se conservaron aquellos ítems que alcanzaron valores superiores a 0.30, lo que confirmó la homogeneidad interna del instrumento y aportó evidencia de su validez estructural.

Para la interpretación de los resultados se adoptaron los rangos cualitativos establecidos por el modelo MLQ: muy alta (4.50–5.00), alta (4.00–4.49), moderada (3.50–3.99) y baja (<3.50). El análisis de los datos se realizó de forma descriptiva mediante el cálculo de frecuencias, porcentajes y medias aritméticas por ítem y dimensión, lo que permitió identificar tendencias generales y percepciones predominantes en cada grupo participante.

Finalmente, todo el proceso investigativo respetó los principios éticos de la investigación educativa establecidos en el Código de Ética de la *American Educational Research Association* (AERA, 2011). Se garantizó la participación libre y voluntaria, el anonimato de los informantes, la confidencialidad de los datos y su uso exclusivo con fines académicos. El empleo de un instrumento previamente validado, su adaptación contextual rigurosa y los análisis psicométricos realizados fortalecieron la validez, fiabilidad y pertinencia contextual de los resultados, lo que aseguró la credibilidad del estudio sobre liderazgo transformacional docente y corresponsabilidad educativa en contextos rurales.

El liderazgo transformacional (LT) constituye uno de los enfoques más influyentes en las ciencias de la educación y las organizaciones contemporáneas. Este modelo fue introducido por James MacGregor Burns (1978) y desarrollado posteriormente por Bernard Bass (1985), quien amplió su aplicación a los contextos educativos. Según Burns (1978), el liderazgo transformacional se caracteriza por la capacidad del líder para inspirar y movilizar a otros hacia metas compartidas que trascienden los intereses individuales. Bass (1985) profundizó en su estructura conceptual e identificó las cuatro dimensiones centrales del modelo: influencia idealizada, motivación inspiradora, estimulación intelectual y consideración individualizada.

En el ámbito educativo, este tipo de liderazgo se asocia con una visión humanista de la gestión,

donde el docente actúa como mediador del aprendizaje y catalizador del desarrollo moral y emocional de los estudiantes. Avolio y Bass (2004) subrayan que el liderazgo transformacional implica no solo dirigir, sino también formar, influir y transformar, al promover autonomía, compromiso y sentido de propósito dentro de la comunidad escolar.

Su medición empírica se consolidó a través del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) Form 5X – Revised, ampliamente validado en distintos contextos culturales y educativos (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003). Este instrumento ha permitido a los investigadores establecer que los líderes transformacionales crean entornos más colaborativos, cohesivos y emocionalmente positivos, lo que impacta el rendimiento institucional (Alzoraiki, Ahmad, Ateeq y Milhem, 2024).

Liderazgo transformacional en la enseñanza y cultura escolar

El líder transformacional en la enseñanza se relaciona muy estrechamente con la cultura escolar, que se entiende como el conjunto de valores, normas, creencias y prácticas que guían la convivencia y la enseñanza en las instituciones educativas. Alzoraiki et al. (2024), en un estudio realizado en escuelas públicas en Yemen, afirman que el liderazgo transformacional tiene un impacto directo en el rendimiento docente e indirecto a través del fortalecimiento de la cultura escolar. Sus resultados mostraron resultados significativos de impacto organizacional y motivación profesional. La investigación de Kandemir (2024) mostró que al considerar el impacto del liderazgo transformacional en la exclusión posicional de los docentes, la efectividad escolar y los sentimientos de pertenencia a la comunidad escolar explicaron esta relación, confirmando que las prácticas de liderazgo escolar afectan la retención y la satisfacción laboral del personal docente. Tal evidencia corrobora los hallazgos de Goens y Giannotti (2024) quienes, desde la perspectiva del sector salud, encontraron que el liderazgo transformacional fomenta la motivación, la retención y el bienestar de los equipos de trabajo, lo que demuestra su aplicabilidad transversal en organizaciones de servicios humanos.

Así es como se imagina una cultura escolar transformacional como un espacio relacional y de construcción de confianza donde los docentes y el personal trabajan de manera colaborativa y donde el docente-líder no ejerce autoridad, sino que inspira, guía y acompaña. En palabras de (Moreno-Casado et al., 2021), el núcleo del liderazgo transformacional es "elevar el nivel de motivación y moral tanto del líder como de los seguidores". En el ámbito educativo, esto lleva a la aparición de escuelas que son reflexivas, participativas y cohesivas.

Liderazgo transformacional y co-responsabilidad educativa familiar

Una de las áreas menos exploradas, pero cada vez más relevante, es la intersección entre el liderazgo transformacional y el compromiso parental. En la práctica educativa, enseñar con un estilo de liderazgo transformacional afecta no solo a los estudiantes, sino también a las familias al crear espacios para el diálogo, la confianza y el compromiso mutuo. Yulianti, Denessen, Droop y Veerman (2020) mostraron que los esfuerzos de la escuela para promover la participación parental se ven reforzados cuando los docentes y los directores escolares practican el liderazgo colaborativo y transformacional, lo que resulta en una mayor comunicación entre la escuela y los padres.

Como sostiene Epstein (2011), la alianza entre la escuela, la familia y la comunidad es un componente esencial tanto del éxito académico como socio-emocional de los estudiantes. La autora argumenta que los líderes educativos deben establecer relaciones bidireccionales con las familias y fomentar su participación en la toma de decisiones y en los procesos de aprendizaje de sus hijos. De manera similar, en esta línea de pensamiento, Jung y Sheldon (2020) identificaron que el liderazgo escolar orientado hacia la cooperación afecta las prácticas docentes relacionadas con la participación familiar y fortalece la red de apoyo educativo.

En contextos vulnerables o rurales donde las desigualdades socioeconómicas y culturales limitan la participación de los padres, el liderazgo transformacional se vuelve particularmente importante. Morowane y Marishane (2024) estudian el liderazgo en escuelas rurales africanas y señalan que el liderazgo sensible al contexto trasciende las barreras de comunicación y empodera a los padres para que asuman un papel activo en la educación de sus hijo. Este enfoque, un liderazgo sensible al contexto, se alinea con el liderazgo transformacional al fomentar la confianza y la comunidad.

Barreras para la participación parental en contextos vulnerables

La investigación educativa ha documentado varias barreras que afectan la involucración familiar en los procesos escolares. Entre ellos destacan el bajo nivel de escolaridad de los padres, las condiciones socioeconómicas precarias, las tensiones laborales, la falta de tiempo y la percepción de distancia entre escuela y familia (Hornby & Lafaele, 2011; Wildmon, Anthony, & Kamah, 2024). Castro et al. (2015), en un metaanálisis, demostraron que la implicación parental tiene una influencia directa en el rendimiento

El estudio de Wildmon, Anthony y Kamah (2024) aporta una visión contemporánea de estas barreras, al evidenciar la brecha entre el nivel deseado y el real de participación parental,

especialmente en comunidades con escaso capital educativo. Los autores proponen estrategias de comunicación y colaboración sostenibles, orientadas a fortalecer la alianza hogar–escuela. De manera complementaria, Epstein (2011) sugiere que las instituciones deben asumir la corresponsabilidad de educar a las familias en la importancia académico, superior incluso al nivel socioeconómico. Sin embargo, su efectividad depende de la calidad de la relación con los docentes y del clima de confianza institucional. de su rol y ofrecer espacios formativos que les permitan integrarse de manera efectiva al proceso educativo.

Perspectiva teórica integradora del estudio

El marco teórico que sustenta esta investigación se apoya en la premisa de que el liderazgo transformacional docente actúa como un mediador entre la cultura escolar y la corresponsabilidad educativa familiar. Cuando el docente ejerce un liderazgo basado en la empatía, la comunicación y la inspiración, genera climas de confianza que fortalecen los vínculos entre escuela y familia. Este proceso, descrito por Antonakis et al. (2003) y actualizado por Alzoraiki et al. (2024), explica cómo el liderazgo influye en variables organizacionales e interpersonales que repercuten en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes.

Así, el liderazgo transformacional no se reduce a una práctica de dirección, sino que se erige como una filosofía educativa que promueve la transformación personal y colectiva. En contextos rurales, como el de la Unidad Educativa San Gabriel de Guachapelí, este enfoque adquiere especial relevancia, al constituirse en una vía para fortalecer la corresponsabilidad educativa y consolidar una cultura escolar inclusiva, resiliente y centrada en el desarrollo humano.

Resultados

La muestra consistió en 150 padres, madres y representantes legales que evaluaron el liderazgo transformacional de los docentes utilizando una escala Likert de 5 puntos (1 = Desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo).

Distribución general

El análisis de frecuencia identificó una notable concentración en categorías positivas:

De acuerdo: 38.7%

Totalmente de acuerdo: 47.8%

Respuestas negativas (1 y 2): menos del 10%

En conjunto, el 86.5% de las respuestas estaban en altos niveles de valoración, lo que confirma una percepción favorable del liderazgo docente.

Los ítems fueron agrupados de acuerdo con las cuatro dimensiones teóricas del liderazgo transformacional.

Tabla 1.

Medias y desviaciones estándar del liderazgo transformacional de los docentes (N = 150) Fuente: Creación propia

Dimensión	M	DE	Nivel interpretativo
Influencia idealizada	4.24	0.68	Alto
Inspiración motivacional	4.21	0.71	Alto
Consideración individualizada	4.20	0.75	Alto
Estimulación intelectual	4.15	0.83	Moderadamente alto
Liderazgo total	4.20	0.74	Alto

Nota. Escala 1-5.

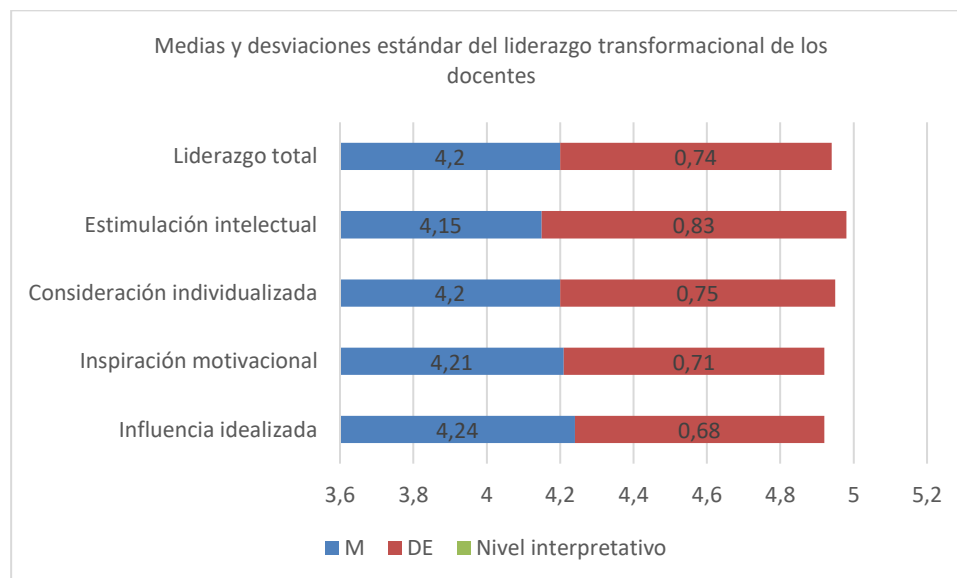


Gráfico 1. Medias del liderazgo transformacional docente por dimensión con barras de error ($\pm$ DE) (N = 150). Fuente: Creación propia

Todas las dimensiones superaron el punto de corte de 4.00, correspondiente a nivel alto. La mayor media se registró en influencia idealizada ($M = 4.24$; $DE = 0.68$), mientras que estimulación intelectual presentó la media más baja y mayor dispersión ($M = 4.15$; $DE = 0.83$), lo que sugiere mayor variabilidad en esta práctica docente.

Se llevó a cabo un ANOVA de un factor teniendo como variable dependiente la media total de liderazgo y como factor el docente evaluado.

Tabla 2

ANOVA del liderazgo transformacional por docente evaluado ($N = 150$) Fuente: Creación propia

Variable	F (gl = 11, 138) p	η^2
Liderazgo total	4.62 < .001	.27
Influencia idealizada	4.38 .001	.25
Inspiración motivacional	4.11 .002	.24
Consideración individualizada	3.95 .003	.23
Estimulación intelectual	5.08 < .001	.29

El análisis de varianza mostró diferencias estadísticamente significativas en la percepción del liderazgo transformacional, dependiendo del docente evaluado, $F(11,138) = 4.62$, $p < .001$. El tamaño del efecto ($\eta^2 = .27$) sugiere un efecto grande, por lo que se puede afirmar que cerca del 27% de la variabilidad en la percepción del liderazgo se explica por las diferencias entre docentes. La variable con mayor variabilidad interdocente fue la estimulación intelectual ($\eta^2 = .29$), confirmando que la promoción del pensamiento crítico y la demanda cognitiva no se aplican con la misma intensidad en todos los casos.

Del análisis integrado, destacan los siguientes cinco hallazgos centrales:

El liderazgo transformacional en la enseñanza tiene una alta calificación general ($M = 4.20$), la dimensión más consolidada es la influencia idealizada, otro punto importante es la dimensión con más dispersión y relativamente la puntuación más baja es la estimulación intelectual. Existen

diferencias estadísticamente significativas entre los docentes. Otro Hallazgo es que el liderazgo relacional es más consistente que el liderazgo cognitivo.

Discusión

Los resultados obtenidos confirman la relevancia del rol del docente transformacional como articulador de la co-responsabilidad educativa en contextos rurales, con las familias apreciando la motivación inspiradora y la consideración individualizada como los aspectos más valorados. Esta tendencia coincide con el enfoque clásico de Avolio y Bass (2004), donde los líderes transformacionales se caracterizan como aquellos que construyen confianza, compromiso y un propósito significativo en sus seguidores. Además, Yulianti, Denessen, Droop y Veerman (2020) mostraron que la motivación parental y la participación activa en el proceso educativo se fortalecen gracias a las dimensiones comunicativa e inspiradora de la enseñanza transformacional.

La concordancia de los hallazgos empíricos y la teoría refuerza la idea de que la coherencia profesional y la empatía del docente son pilares de la relación escuela-familia, incluso en contextos marcados por limitaciones socioeconómicas. En comparación con estudios desarrollados en Asia y Medio Oriente, donde la efectividad del liderazgo suele estar relacionada con condiciones estructurales favorables (Alzoraiki et al., 2024; Kandemir, 2024), esta investigación muestra que, en entornos rurales latinoamericanos, la calidad relacional y ética del docente se vuelve más explicativa que los recursos materiales disponibles. En esta línea, Darmayanti (2024) confirma que el liderazgo transformacional afecta los resultados educativos a través de mediadores como el clima organizacional y la cohesión institucional, más que a través de variables estrictamente estructurales. En la Unidad Educativa San Gabriel de Guachapelí, la formación continua del personal docente y la incorporación de metodologías activas parecen haber consolidado un liderazgo pedagógico que trasciende la gestión administrativa. Franco et al. (2024) señalan que las dinámicas colaborativas en el aula fortalecen la cultura de confianza y compromiso; esta es la alta valoración familiar que se observa. De la misma manera, Guerrero Carrera et al. (2024) y Jiménez Bajaña et al. (2024) muestran que la aplicación sistematizada de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas y Proyectos fortalece el pensamiento crítico y mejora la percepción de la calidad educativa, lo que puede tener un impacto indirecto en la co-responsabilidad familiar.

La menor consistencia en la dimensión de estimulación intelectual, no obstante, abre un campo de

reflexión. A pesar de que los docentes realizan prácticas innovadoras, el reto se centra en hacer evidentes a las familias los procesos cognitivos y creativos que se llevan a cabo en el aula. Es sabido que, en el contexto de un abordaje pedagógico definido, el uso de la tecnología y el aprendizaje adaptativo, en la personalización de las tareas, así como en la profundización cognitiva, actúan como un potenciador (Cosquillo Chida et al., 2025; Santana Mero et al., 2024). De igual manera, Quiroz Moreira et al. (2024) destacan la importancia de la retroalimentación formativa como mecanismo que hace visibles los avances del aprendizaje. De este modo, la comunicación escuela-familia se presenta como la mediadora primordial para que el liderazgo intelectual sea identificado y entendido por los padres.

El componente socio-emocional también es relevante al interpretar el estudio. Bustamante Mora et al. (2024) ilustran cómo las estrategias lúdicas fortalecen simultáneamente el desarrollo cognitivo y emocional, lo que coincide con la alta consideración de la dimensión relacional en este estudio. Esta convergencia teórica apoya la visión de que el liderazgo transformacional combina componentes emocionales y cognitivos en lo que se refiere a un proceso holístico. En el caso de los entornos rurales es donde la relacionalidad interpersonal se constituye como el principal activo de la comunidad, mientras que la profesional de la empatía y la ética la coherente se convierten en los pilares de la resiliencia institucional (Alzoraiki et al., 2024).

Desde un enfoque de perspectiva comparativa, los resultados aumentan la evidencia empírica sobre el liderazgo transformacional en el ámbito rural de Latinoamérica, en este sentido concuerdan con Morowane y Marishane (2024), quienes resaltan su relevancia en el empoderamiento de los padres y la cohesión de la comunidad. En este sentido, (Ma ., 2025) evidenció que la comunicación eficaz y el clima escolar positivo se traducen en niveles superiores de participación por parte de los padres, lo cual se alinea con la fuerte asociación que se encuentra en este estudio entre liderazgo percibido y la corresponsabilidad educativa. Estas concordancias internacionales refuerzan la robustez interpretativa de los hallazgos.

La integración de la percepción familiar como una de las variables analíticas más relevantes es uno de los aportes metodológicos más valiosos. Históricamente, la evaluación del liderazgo se ha limitado a incluir la autoevaluación del/a docente; sin embargo, la evaluación bifocal (docente-familia) permite incluir la dimensión relacional, la cual suele invisibilizarse en los modelos estándar. Esta propuesta se alinea con Epstein (2018) y/o la UNESCO (2021), cuando afirman que

la corresponsabilidad educativa requiere un entrecruzamiento de las funciones de la escuela y la familia. Igualmente, la valoración positiva de la comunicación empática refleja la ética relacional y la escucha activa que, como ha señalado Duarte Ramírez (2021), son principios del liderazgo pedagógico efectivo.

También es cierto que hay que reconocer limitaciones. El diseño transversal limita la posibilidad de establecer relaciones causales como las del liderazgo y la corresponsabilidad. En adelante, el uso de autoinformes puede ser afectado por sesgos de deseabilidad social. A futuro es posible que se consideren investigaciones con diseños longitudinales, en combinación con la observación de aula, las entrevistas y otros en contextos rurales y urbanos. Así se profundizaría en las múltiples configuraciones socioculturales del liderazgo.

Con el apoyo de los resultados se relativizan el alcance de los hallazgos en el sentido de que se abarque en la formación de proyectos de indagación, formación de comunidades de práctica, convocatorias integrando a las familias y de visibilidad pedagógica en el sentido de abarcar el tema. El fortalecimiento de la práctica de la corresponsabilidad se da a través de la institucionalización de los espacios comunicativos y la sostenibilidad en la práctica. El desarrollo de la práctica de la pedagogía de la confianza y la corresponsabilidad es progresivo, continuo y hace a la construcción de la práctica de la confianza y la corresponsabilidad comunicativa y de la pedagogía de la confianza y la corresponsabilidad progresivo.

Por resistencia al cambio, la construcción de la confianza tarda en la práctica, y el impacto progresivo se da en la construcción de la confianza de la corresponsabilidad a través de la construcción de la práctica comunicativa de la corresponsabilidad. Sostener y acompañar la construcción de la corresponsabilidad, a partir de la ética profesional, y el apoyo de la pedagogía de la confianza, de la praxis de la corresponsabilidad, da la posibilidad de transformar el sentido de pertenencia y el capital profesional en la cultura escolar y de la correspondencia, de la corresponsabilidad, el sostenimiento la centralidad de la corresponsabilidad, en el desarrollo integral del alumno. Desde esta perspectiva, la corresponsabilidad transforma el carácter del liderazgo, de la pedagogía de la corresponsabilidad, en los docentes.

Conclusiones

En los resultados aparece una idea que vale la pena mirar con calma: las familias sí identifican en los docentes un liderazgo transformacional consistente. No lo nombran con ese término, pero lo reconocen en la forma en que se relacionan con sus hijos, en la coherencia con la que actúan y en la motivación que transmiten. Para muchas de ellas, ahí está la base del acompañamiento que reciben los estudiantes y del clima de confianza que se ha ido construyendo entre la escuela y el hogar.

El coeficiente obtenido ($\alpha = 0,984$) da respaldo técnico a estas percepciones. Es un valor alto, y eso aporta tranquilidad sobre la fiabilidad de los datos y la solidez del instrumento aplicado en este contexto rural. Dicho de otro modo, no se trata de impresiones aisladas: hay consistencia en lo que se recogió.

También es importante mencionar que la reducción y reorganización de los ítems permitió afinar las escalas. Ese ajuste no fue solo técnico; ayudó a observar una sintonía clara entre lo que expresan los docentes y lo que perciben las familias. Esa coincidencia no es menor. Indica que la valoración positiva del liderazgo está directamente vinculada con la manera en que el profesorado se comunica, actúa con ética y construye relaciones en su trabajo cotidiano.

Al final, el liderazgo transformacional docente no se sostiene únicamente en un marco teórico. Se refleja en acciones concretas: acompañar procesos, escuchar, orientar y generar un sentido compartido, incluso cuando el entorno presenta dificultades económicas o emocionales. Es en esa práctica diaria donde realmente adquiere significado.

Entre las dimensiones evaluadas, la estimulación intelectual se identificó como el principal ámbito susceptible de fortalecimiento. Este resultado no se asocia con deficiencias pedagógicas, sino con una limitada visibilización de las estrategias cognitivas ante las familias. Los hallazgos sugieren la conveniencia de reforzar la comunicación entre la escuela y el hogar mediante espacios participativos —como ferias pedagógicas, proyectos interdisciplinarios, exposiciones de aprendizaje o comunidades de práctica— que permitan a las familias reconocer los procesos de pensamiento crítico, creatividad e indagación promovidos por el profesorado.

En coherencia con lo anterior, los resultados orientan futuras acciones institucionales hacia la consolidación progresiva de un liderazgo docente integral que articule la inspiración motivacional, la coherencia profesional, la comunicación empática y el desafío cognitivo. Este enfoque se perfila

como una vía pertinente para fortalecer una cultura de corresponsabilidad educativa basada en la confianza, la participación activa y una visión compartida del desarrollo humano y académico de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Alzoraiki, M., Ahmad, A. R., Ateeq, A., & Milhem, M. (2024). The role of transformational leadership in enhancing school culture and teaching performance in Yemeni public schools. *Frontiers in Education*, 9, Article 1413607. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1413607>
- American Educational Research Association. (2011). Code of ethics. *Educational Researcher*, 40(3), 145–156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14(3), 261–295. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(03\)00030-4](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(03)00030-4)
- Arequipa Molina, A. D., Cruz Roca, A. B., Nuñez Calle, J. J., Moreira Velez, K. L., Guevara Guevara, N. P., Bassantes Guerra, J. P., & Bernal Parraga, A. P. (2024). Formación Docente en Estrategias Innovadoras y su Impacto en el Aprendizaje de las Matemáticas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9597-9619. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13111
- Assefa, A., & Sintayehu, H. (2019). Investigación correlacional en contextos africanos que demuestra relación positiva significativa entre participación parental y desempeño estudiantil. <https://repository.out.ac.tz/4697/1/NOAH%20GLOLIA%20AMONI%20-MEDAPPS.pdf>
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire: Manual and sampler set* (3rd ed.). Mind Garden. <https://www.amazon.com/LEADERSHIP-PERFORMANCE-BEYOND-EXPECTATIONS-Bernard/dp/0029018102>
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press. <https://www.amazon.com/LEADERSHIP-PERFORMANCE-BEYOND-EXPECTATIONS-Bernard/dp/0029018102>
- Bernal Parraga, A. P., Garcia, M. D. J., Consuelo Sanchez, B., Guaman Santillan, R. Y., Nivelá Cedeño, A. N., Cruz Roca, A. B., & Ruiz Medina, J. M. (2024). Integración de la Educación STEM en la Educación General Básica: Estrategias, Impacto y Desafíos en el Contexto Educativo Actual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 8927-8949. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13037
- Bernal Parraga, A. P., Armijos Minuche, A. de L., Granda Floril, S. C., Belduma Bravo, J. del C., Quiroz Ponce, K. G., & Aguirre Zambrano, J. A. (2025). El impacto de la autorregulación

- emocional en el rendimiento académico: Estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación básica (Ecuador). *O Universo Observável*, 2(2). <https://doi.org/10.69720/29660599.2025.00053>
- Bernal Parraga, A. P., Cadena Morales, A. G., Cadena Morales, J. A., Mejía Quiñonez, J. L., Alcívar Vélez, V. E., Pinargote Carreño, V. G., & Tello Mayorga, L. E. (2024). Impacto de las Plataformas de Gamificación en la Enseñanza: Un Análisis de su Efectividad Educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 2851-2867. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13742
- Bernal Parraga A., Alvarez Santos A., & Mite Cisneros M. (2025). Formación docente: enfoques pedagógicos innovadores para el fortalecimiento de competencias profesionales en el siglo XXI. *Varona*, (84). Recuperado a partir de <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/2981>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row. <https://academic.oup.com/psq/article-abstract/94/2/346/7144633>
- Bustamante Mora, F. F., Troya Santillán, B. N., Barboto Sanabria, C. M., Hernández Centeno, J. A., Martínez Oviedo, M. Y., Valencia Trujillo, G. D., & Bernal Parraga, A. P. (2024). El Impacto del Juego en el Desarrollo Cognitivo y Socioemocional en la Educación Inicial Estrategias Pedagógicas para Fomentar el Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 4201-4217. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13886
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Cosquillo Chida, J. L., Burneo Cosios, L. A., Cevallos Cevallos, F. R., Moposita Lasso, J. F., & Bernal Parraga, A. P. (2025). Innovación Didáctica con TIC en el Aprendizaje de Matemáticas: Estrategias Interactivas para Potenciar el Pensamiento Lógico y la Resolución de Problemas. *Revista Iberoamericana De La Educación*, 9(1), 269–286. <https://doi.org/10.31876/rie.v9i1.299>
- Darmayanti, R. (2024). The impact of transformational leadership on educational outcomes: A systematic literature review. <https://doi.org/10.23887/mi.v29i3.90157>
- Duarte Ramírez, E. (2021). El liderazgo educativo desde la ética relacional y la construcción de comunidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 55–68. <https://doi.org/10.35362/rie8714489>
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Fajardo Lopez, C. E., Yagual Cedeño, L. L., Quezada Sanchez, C. F., Toapanta Guanoquiza, M. J., Moreira Velez, K. L., Sandra Veronica, L. P., & Bernal Parraga, A. P. (2024). El Papel de los Padres en la Educación Inicial: Estrategias Innovadoras para la Participación Familiar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9881-9900. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13139

- Franco, A. F., Bernal Párraga, A. P., García Paredes, E. B., Herrera Lemus, L. P., Camacho Torres, V. L., Simancas Malla, F. M., & Haro Cedeño, E. L. (2024). Estrategias para Fomentar la Colaboración en el Aula de Matemáticas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 616-639. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12310
- García Carrillo, M. de J., Bernal Párraga, A. P., Alexis Cruz Gaibor, W., Cruz Roca, A. B., Ruiz Vasco, D. E., Montaña Ordóñez, J. A., & Illescas Zaruma, M. S. (2024). Desempeño Docente y la Gamificación en Matemática en Estudiantes con Bajo Rendimiento en la Educación General Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 7509-7531. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12919
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056760>
- Goens, B., & Giannotti, N. (2024). Transformational leadership and nursing retention: An integrative review. *Nursing Research and Practice*, 2024, Article 3179141. <https://doi.org/10.1155/2024/3179141>
- Guerrero Carrera, L. M., Bernal Parraga, A. P., Ordóñez Quituizaca, N. K., Toapanta Guonoquiza, M. J., Cabrera Brown, M. N., Álvarez León, D. S., & Yanchapaxi Oña, K. G. (2024). Efectividad de Metodologías Activas Innovadoras de Aprendizaje en el Área de Lengua. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 9213-9244. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12073
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2022). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Jiménez Bajaña, S. R., Crespo Peñafiel, M. F., Villamarín Barragán, J. G., Barragán Averos, M. D. L., Barragán Averos, M. B., Escobar Vite, E. A., & Bernal Párraga, A. P. (2024). Metodologías Activas en la Enseñanza de Matemáticas: Comparación en-tre Aprendizaje Basado en Problemas y Aprendizaje Basado en Proyectos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 6578-6602. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11843
- Jung, S., & Sheldon, S. B. (2020). Connecting dimensions of school leadership for partnerships with school and teacher practices of family engagement. *School Community Journal*, 30(1), 9–31. <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Jutara, J. T., & De Jesus, L. F. (2024). The impact of school leadership on parental involvement: A systematic review. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research and Innovation*, 2(4). <https://doi.org/10.17613/FSFXP-9TW74>
- Kandemir, A. (2024). The mediating role of school effectiveness in the relationship between transformational leadership and workplace exclusion. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1475156. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1475156>
- Leithwood, K., & Sun, J. (2018). How school leadership influences student learning. <https://doi.org/10.3390/educsci15060767>

- Ma, F. (2025). Parental involvement and school leadership: A quantitative study across China. <https://doi.org/10.53797/ujssh.v4i2.5.2025>
- Montaño Ordóñez, J. A., Pilco Machoa, M. C., Suarez Cobos, C. A., Bravo Alcívar, G. M., Pozo Vintimilla, L. R., Pozo Vintimilla, S. del C., & Bernal Párraga, A. P. (2024). El Papel Del Directivo Escolar en la Promoción de la Inclusión en Escuelas de Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10732-10750. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13222
- Moreno-Casado, H., Leo, F. M., López-Gajardo, M. A., García-Calvo, T., Cuevas, R., & Sánchez-Oliva, D. (2021). Adaptación y validación de la escala de liderazgo MLQ-5X al contexto educativo español. *Anales de Psicología*, 37(2), 425–351. <https://doi.org/10.6018/analesps.37.2.425351>
- Morowane, S. M., & Marishane, R. N. (2024). Empowering rural parents to effectively contribute to their children's learning: A study of barriers to parental engagement in rural schools. *Educational Research and Reviews*, 19(2), 145–158. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1441544.pdf>
- Quiroz Moreira, M. I., Mecías Cordova, V. Y., Proaño Lozada, L. A., Hernández Centeno, J. A., Chóez Acosta, L. A., Morales Contreras, A. M., & Bernal Parraga, A. P. (2024). Plataformas de Evaluación Digital: Herramientas para Optimizar el Feedback y Potenciar el Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 2020-2036. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13673
- Santana Mero, A. P., Bernal Párraga, A. P., Herrera Cantos, J. F., Bayas Chacha, L. M., Muñoz Solorzano, J. M., Ordoñez Ruiz, I., Santin Castillo, A. P., & Jijon Sacon, F. J. (2024). Aprendizaje Adaptativo: Innovaciones en la Personalización del Proceso Educativo en Lengua y Literatura a través de la Tecnología. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 480-517. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12292
- Serrano Aguilar, N. S., Paredes Montesdeoca, D. G., Silva Carrillo, A. G., Pilatasig Patango, M. R., Ibáñez Oña, J. E., Tumbez Cunuhay, L. F., & Bernal Parraga, A. P. (2024). Aprendizaje Híbrido: Modelos y Prácticas Efectivas para la Educación Post-Pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10074-10093. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13152
- Troya Santillán, B. N., Arzube Plaza, M. C., Arzube Plaza, D. M., Troya Santillán, C. M., Martínez Oviedo, M. Y., Zapata Valverde, Y. F., & Bernal Parraga, A. P. (2024). Liderazgo Educativo Transformacional: Estrategias para Inspirar y Motivar a los Docentes en el Contexto Escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 2230-2246. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13687
- Troya Santillán, C. M., Bernal Párraga, A. P., Guaman Santillan, R. Y., Guzmán Quiña, M. de los A., & Castillo Alvare, M. A. (2024). Formación Docente en el Uso de Herramientas Tecnológicas para el Apo-yo a las Necesidades Educativas Especiales en el Aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 3768-3797.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11588

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*.

UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Wildmon, M. E., Anthony, K. V., & Kamah, Z. J. (2024). Identifying and navigating the barriers of parental involvement in early childhood education. *Current Issues in Education*, 25(1). <https://doi.org/10.14507/cie.vol25iss1.2146>

Yuale Chingo, M. B., Suarez Cobos, C. A., Dias Pilatasig, M. J., Olalla Faz, M. I., Zamora Batioja, I. J., Arequipa Molina, A. D., & Bernal Párraga, A. P. (2024). Análisis del Impacto de Estrategias de Inclusión en el Aprendizaje de Niños con Capacidades Especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 5408-5425. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12757

Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., & Veerman, G. (2020). School efforts to promote parental involvement: Contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies*, 48(1), 98–113. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1740978>

Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., & Veerman, G. (2021). Transformational Leadership for Parental Involvement. (TLPIQ study). <http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2019.1668424>

Zambrano Vergara, B. J., Bernal Párraga, A. P., Nivelá Cedeño, A. N., García Jiménez, D. I., Guevara Guevara, N. P., & Bravo Alcívar, G. M. (2024). Estrategias de Gestión de Aula para Fomentar el Aprendizaje Autónomo en la Educación Inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 5379-5406. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11745

Zhang, S., & Wu, H. (2025). School leadership, parental involvement, and student achievement: A comparative analysis of principal and teacher perspectives. *Education Sciences*, 15(6), 767. <https://doi.org/10.3390/educsci15060767>

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés