



AÑO 30 NO. ESPECIAL 14, 2025

JULIO-DICIEMBRE



# Revista Venezolana de Gerencia



Como citar: Lora, M. G., Reynosa, E., Leyva, N. A., y Villavicencio, L. D. C. (2025). Transformación de aprendizajes en educación primaria a partir de capacidades de liderazgo. *Revista Venezolana De Gerencia*, 30(Especial 14), 1651-1669. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.30.especial14.49>

Universidad del Zulia (LUZ)  
Revista Venezolana de Gerencia (RVG)  
Año 30 No. Especial 14, 2025, 1651-1669  
Julio-Diciembre  
ISSN 1315-9984 / e-ISSN 2477-9423



# Transformación de aprendizajes en educación primaria a partir de capacidades de liderazgo

**Lora Loza, Miryam Griselda\***  
**Reynosa Navarro, Enaidy\*\***  
**Leyva Aguilar, Nolberto Arnildo\*\*\***  
**Villavicencio Palacios, Lilette del Carmen\*\*\*\***

## Resumen

El objetivo del presente estudio fue determinar los efectos de un programa de evolución transformacional de capacidades de liderazgo, motivación y manejo del clima escolar, región La Libertad, Perú, a partir de la percepción de docentes y padres de familia antes y después de la aplicación del programa. Esta investigación responde a un enfoque mixto, con un diseño tipo explicativo secuencial convergente que incluyó reuniones de grupos focales con 26 docentes y 94 padres de familia, así como cinco entrevistas en profundidad aplicadas a expertos y la aplicación de pre y postest. El programa contó con cuatro talleres (uno por semana) de una hora con 50 minutos de duración, aplicados en octubre-noviembre del 2024. Según los resultados, antes de la intervención, las capacidades de liderazgo, motivación y manejo del clima escolar fueron calificadas predominantemente como regulares (88.3%, 89.4% y 75.5%, respectivamente); después de la intervención, como buenas (89.4%, 87.2% y 84.0%, respectivamente). Los aprendizajes escolares pasaron de niveles regulares

---

Recibido: 16.06.25

Aceptado: 09.09.25

\* Posdoctor en Filosofía e Investigación. Doctora en Planificación y Gestión por la Universidad Nacional de Trujillo y Doctora en Educación por la Universidad César Vallejo, Perú. Docente de la Escuela de Posgrado, Universidad César Vallejo. Email: [mlora@ucv.edu.pe](mailto:mlora@ucv.edu.pe). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5099-1314>

\*\* Posdoctor en Didáctica de la Investigación Científica, Universidad Autónoma España de Durango, México y Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. Doctor en Administración de la Educación, Universidad César Vallejo (UCV), Perú, 2014. Docente del programa de Nutrición, Universidad César Vallejo. Email: [ereynosa@ucv.edu.pe](mailto:ereynosa@ucv.edu.pe). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8960-8239>

\*\*\* Doctor en Ciencias de la Educación, especialista en Ciencias Naturales: Biología, Física y Química. Posee una Maestría en Pedagogía Universitaria por la Universidad Nacional de Trujillo. Docente de la Escuela de Posgrado, Universidad César Vallejo. Email: [leyva.aguilarnolberto@gmail.com](mailto:leyva.aguilarnolberto@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3697-7361>

\*\*\*\* Posdoctora en Filosofía e Investigación Multidisciplinaria de la Educación. Doctora en Administración de la Educación. Docente de la Escuela de Posgrado, Universidad César Vallejo. Email: [lcvillavicencio@ucvvirtual.edu.pe](mailto:lcvillavicencio@ucvvirtual.edu.pe). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2221-7951>

(experimentador 64.9%, reflexivo 78.7%, teórico 63.8% y pragmático 53.2%) a buenos (89.4%, 89.4%, 91.5% y 86.2%, respectivamente). Se concluyó que la aplicación del programa generó mejoras significativas en las capacidades evaluadas, consolidándose como estrategia para transformar los aprendizajes de los participantes.

**Palabras clave:** Liderazgo; clima escolar; aprendizajes escolares; motivación.

## *Transformational Evolutionary Program for Developing Leadership Skills to Improve Learning in Peruvian Public Primary School Students*

### **Abstract**

The aim of this study was to determine the effects of a transformational development program targeting leadership skills, motivation, and school climate management in the La Libertad region of Peru, based on the perceptions of teachers and parents before and after its implementation. This research followed a mixed-methods approach with a convergent sequential explanatory design, which included focus group discussions with 26 teachers and 94 parents, five in-depth interviews with experts, and the administration of pre- and post-tests. The program consisted of four workshops (one per week), each lasting one hour and 50 minutes, delivered between October and November 2024. According to the results, prior to the intervention, leadership skills, motivation, and school climate management were predominantly rated as fair (88.3%, 89.4%, and 75.5%, respectively); after the intervention, they were rated as good (89.4%, 87.2%, and 84.0%, respectively). Student learning also shifted from fair levels (experimental 64.9%, reflective 78.7%, theoretical 63.8%, and pragmatic 53.2%) to good levels (89.4%, 89.4%, 91.5%, and 86.2%, respectively). It was concluded that the implementation of the program produced significant improvements in the evaluated competencies, establishing itself as an effective strategy for transforming participants' learning outcomes.

**Keywords:** Leadership; school climate; student learning; motivation.

### **1. Introducción**

Durante y posterior a la emergencia sanitaria mundial pasada, emergieron opciones tecnológicas sofisticadas e indispensables para aprender la transformación educativa (Myende et

al., 2022). Entre ellas, los espacios virtuales se convirtieron en campos clave de la intervención socioeducativa, donde las estrategias para el desarrollo del liderazgo escolar se alinearon a los retos emergentes del contexto. Así, las herramientas educativas,

presenciales y en línea, comenzaron a reconfigurar el desarrollo de habilidades socioeducativas fundamentales para el desarrollo integral del educando (Elswick et al., 2019).

La necesidad de desarrollar competencias de liderazgo pedagógico que impacten tanto en docentes como en estudiantes fue esencial (Puradiredja et al., 2022); sin embargo, en naciones como Perú, Bolivia, Colombia y Ecuador, la mejora de los aprendizajes escolares mediante programas de transformación de liderazgo educativo, motivación y manejo del clima escolar apenas se referenciaba por estudios internacionales, y solo en casos especiales de la educación privada se desarrollaron con características propias de acuerdo a la complejidad de su contexto sociocultural (Cifuentes et al., 2020).

Aunque el liderazgo transformacional educativo incide directamente en la mejora del rendimiento académico y en la creación de culturas escolares colaborativas (León & Gallardo, 2024; Montañez et al., 2022), se subraya la necesidad de integrar estrategias educativas diferenciadas para contextos rurales y marginales. No obstante, la falta de infraestructura tecnológica se mantiene como una de las principales barreras para mejorar los resultados educativos en las regiones más desfavorecidas, lo que a su vez limita la efectividad de cualquier intento de liderar la transformación pedagógica (Patiño et al., 2023; Puradiredja et al., 2022).

Al respecto, Villafuerte & Cevallos (2021) identificaron cuatro estilos de liderazgo con efectos directos y positivos sobre los aprendizajes educativos: compartido, adaptativo, resiliente y evolucionista transformacional. Estos estilos resultaron clave para fomentar

la colaboración activa entre docentes, estudiantes y familias, así como mejorar el clima escolar; permitieron fortalecer la colaboración y la autonomía docente, contribuyendo a mejorar el clima escolar (Aksoy &, 2024; Khan &, 2025) y la adaptación a contextos complejos que median en los procesos de gestión cuyo fin es el logro de aprendizajes significativos y sostenibles en el tiempo (Day et al., 2016; Sultana et al., 2024), que inciden positivamente en el desempeño académico, personal y sociocultural de los educandos.

Cifuentes et al. (2020) destacó que, después de años de historia, dichos efectos pasaron de modelos rígidos, burocráticos y netamente administrativos a modelos flexibles y distribuidos según la necesidad y posibilidad que tenían para facilitar los procesos educativos a nivel grupal. Estos resultados coincidieron con otras investigaciones, donde se encontró que el liderazgo transformacional resultó esencial para la creación de un entorno que no solo mejoró el rendimiento académico, sino que también fomentó la colaboración y la inclusión entre los diferentes actores de la comunidad educativa (Day et al., 2016), permitiendo una mayor autonomía y empoderamiento de los docentes, con incidencia en la mejora de la calidad educativa (Robinson et al., 2008).

En la región La Libertad, Perú, la estrategia para mejorar los aprendizajes a partir de la evolución transformacional de las capacidades de liderazgo, motivación y manejo del clima escolar se desarrolla lentamente. Esta realidad muestra la necesidad de transformar los enfoques pedagógicos, haciendo uso del liderazgo transformacional para promover un ambiente escolar más inclusivo y equitativo (León & Gallardo, 2024; Chávez et al., 2022).

Este estudio se propuso responder: ¿cuáles son los efectos de un programa de evolución transformacional de capacidades de liderazgo, motivación y manejo del clima escolar sobre los aprendizajes escolares? A partir de las manifestaciones problemáticas globales y nacionales analizadas. En este contexto, el objetivo principal de este estudio fue determinar los efectos de un programa de evolución transformacional de capacidades de liderazgo, motivación y manejo del clima escolar, región La Libertad, Perú, a partir de la percepción de docentes y padres de familia antes y después de la aplicación del programa.

## **2. Consideraciones metodológicas de la investigación**

La investigación respondió a un paradigma sociocrítico, que permitió potenciar las prácticas educativas transformadoras desde un enfoque crítico y participativo (Álvarez et al., 2023; Martínez & Gross, 2024; Ortiz, 2021). Presentó un enfoque mixto, con un diseño tipo explicativo secuencial convergente que permitió la integración de datos cualitativos y cuantitativos.

El estudio se desarrolló siguiendo las cuatro fases siguientes: 1) etapa previa o aclaración de presupuestos, 2) recopilación de la experiencia, 3) reflexión sobre la experiencia - etapa estructural, 4) redacción - reflexión sobre la experiencia (Fuster, 2019). La etapa previa permitió la planificación y planteamiento de las estrategias de intervención e identificación de las necesidades de los actores educativos.

La fase dos ayudó a comprender el contexto del estudio mediante la interacción directa con los participantes y

permittió que los participantes compartan sus percepciones y significados de forma abierta. Se realizó a través de las entrevistas en profundidad a expertos y los grupos focales con docentes y padres de familia. La entrada al campo también incluyó la observación de las reacciones de los participantes.

En fase tres, se recopiló evidencia directa de cómo las estrategias de evolución transformacional del estudio se implementaron en la práctica. En la fase final, se identificaron patrones y temas comunes que emergieron de las experiencias de los participantes. Asimismo, se analizó la información recogida durante las entrevistas en profundidad, los grupos focales y las observaciones directas de la intervención.

El diseño preexperimental constó de cinco fases: 1) Diseño y validación de instrumentos—Elaboración de la Encuesta sobre Evolución Transformacional de Capacidades de Liderazgo, Motivación y Manejo del Clima Escolar (EETCLMCE), así como la Encuesta de Valoración de los Aprendizajes Escolares (EVA)— con base en teorías reconocidas y validación de contenido mediante juicio de expertos y aplicación del índice de Aiken. 2) Aplicación del pretest antes de la intervención y recolección de datos de línea base para medir las capacidades iniciales en liderazgo, motivación, clima escolar y aprendizajes. 3) Implementación del programa de intervención (ejecución de talleres socioeducativos sobre liderazgo, motivación y clima escolar, como componente central del programa evolutivo transformacional). 4) Aplicación del postest tras la intervención y registro de datos para comparar cambios en las variables medidas. 5) Procesamiento y análisis de datos.

Se utilizó un método de muestreo no probabilístico, caracterizado por la asignación y el interés, y comprendió un total de 271 participantes: 21 educadores designados (7,7%) con más de cinco años de experiencia profesional, 94 padres (34,7%) y 156 estudiantes matriculados en los grados quinto y sexto de educación primaria (57,6%).

Los participantes estaban afiliados a siete establecimientos educativos públicos, región La Libertad, Perú, clasificados en tres modalidades: dos instituciones multidocentes multigrado urbanas (Trujillo, La Libertad, Perú), dos establecimientos semirrurales de enseñanza única (Otuzco y Gran Chimú, La Libertad, Perú) y tres escuelas rurales multigrado de enseñanza única (Usquillo, Agallpampa y Otuzco, La Libertad, Perú). Los criterios de inclusión comprendieron a los educadores en ejercicio con una experiencia sustancial en contextos educativos de varios grados, a los padres que mostraron una participación representativa en sus respectivas comunidades educativas y a los estudiantes inscritos y activos en los niveles de grado avanzado.

Fueron empleadas dos técnicas principales para la recolección de datos cualitativos: entrevistas en profundidad y grupos focales, dirigidas a docentes, padres de familia y expertos en educación, aplicadas en profundidad y de tipo semiestructurado a cinco especialistas en liderazgo, motivación y clima escolar. Los grupos focales se desarrollaron en dos sesiones virtuales y una plenaria con 26 docentes y 94 padres de familia. La validez cualitativa fue asegurada mediante triangulación de fuentes, verificación intersubjetiva entre investigadores y el uso de categorías emergentes para el análisis temático. La confiabilidad se fortaleció mediante

doble codificación independiente por dos analistas, aplicación de criterios de coherencia semántica en la codificación y uso del software ATLAS.ti.

Para la recolección de datos cuantitativos, se aplicaron las encuestas EETCLMCLE y EVAE, respectivamente. Ambos instrumentos fueron administrados en formato digital, mediante sesiones virtuales, antes y después de la implementación del programa, a estudiantes de quinto y sexto grado participantes. La EETCLMCLE constó de 24 ítems distribuidos en tres dimensiones: liderazgo escolar, motivación escolar y manejo del clima escolar (8 ítems por dimensión), elaborada a partir de fundamentos teóricos de expertos (Dweck, 2016; Fullan, 2001; Ryan & Deci, 2018). La EVAE incluyó 20 ítems organizados en cuatro tipos de aprendizaje: experimental, reflexivo, teórico y práctico (5 per cápita) (Biggs & Tang, 2011; Illeris, 2007; Kolb, 1984).

La validez de contenido se determinó mediante juicio de expertos para verificar la relevancia, claridad y coherencia de los ítems respecto a los objetivos planteados. Se incorporaron observaciones cualitativas de los jueces para optimizar redacción, pertinencia semántica y adecuación contextual de los ítems en función del entorno rural y multigrado.

Los resultados de las entrevistas y grupos focales fueron procesados mediante el software ATLAS.ti v.22, utilizando una estrategia de codificación abierta, axial y selectiva. Se identificaron categorías emergentes asociadas a liderazgo, motivación, clima escolar y aprendizajes. Para garantizar la rigurosidad del análisis cualitativo, se aplicó una triangulación de métodos en la que se compararon los hallazgos

de diferentes fuentes de datos. Esta triangulación permitió validar que las percepciones cualitativas coincidieran con los efectos observados en las mediciones cuantitativas (Creswell, 2009).

Los datos cuantitativos fueron procesados en SPSS v.26. Se calcularon estadísticos descriptivos como media, mediana y desviación estándar para cada una de las variables. Se generaron figuras claves para visualizar la distribución de los datos antes y después de la intervención. También fueron aplicadas las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk para evaluar si los datos seguían una distribución normal. Debido a que los datos no cumplieron con los criterios de normalidad, se optó por pruebas no paramétricas para el análisis inferencial (prueba de Wilcoxon para rangos con signo para evaluar las diferencias significativas en las capacidades de liderazgo, motivación, manejo del clima escolar y aprendizajes escolares antes y después de la implementación del programa). Fueron calculados los efectos de tamaño ( $d$  de Cohen) para evaluar la magnitud del efecto del programa en los aprendizajes escolares. Finalmente, se realizaron análisis de regresión ordinal para examinar cómo la evolución transformacional predijo las

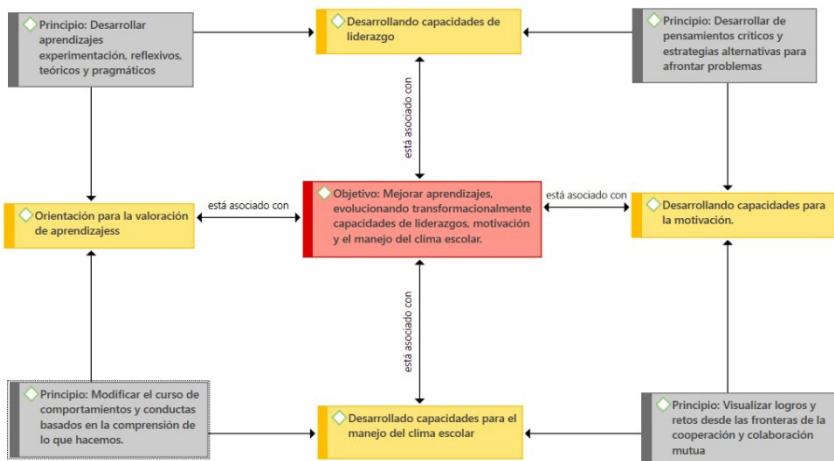
mejoras en los aprendizajes escolares.

Esta investigación se rigió por los principios de respeto a las personas y consentimiento informado inherentes a la Declaración de Helsinki (World Medical Association Declaration of Helsinki, 2013); se aseguró que todos los participantes recibieran información clara y detallada sobre la naturaleza, objetivos y procedimientos del estudio. Ello incluyó la entrega de un documento de consentimiento informado a padres de familia y docentes, asegurando que comprendieran su participación voluntaria en la investigación.

### **3. Modelo pedagógico holístico para la mejora de aprendizajes: Resultados**

Los modelos pedagógicos holísticos encuentran su eje central en la mejora de los aprendizajes a través del fortalecimiento transformacional de las capacidades de liderazgo, motivación y el manejo del clima escolar. Estas dimensiones se articulan con principios didácticos clave como el desarrollo del pensamiento crítico, la experimentación reflexiva, la valoración de los aprendizajes, la colaboración, el cambio conductual, la comprensión profunda y la resolución de problemas (diagrama 1).

**Diagrama1**  
**Componentes principales del proceso cílico de la co-construcción del programa**



Fuente: ATLAS.ti.

En lo que respecta al liderazgo transformacional en entornos virtuales, esta potencia la motivación docente y mejora la gestión del aprendizaje (Muñoz & Arévalo, 2025), entendiendo que un modelo de liderazgo educativo docente se basa en la participación activa y la confianza en las habilidades propias, encontrando una mejora en el clima escolar y la motivación estudiantil (Rascos & Becerril, 2021).

En la figura 2 se evidencia que la participación activa de docentes, padres y especialistas aseguró que el diagnóstico fuese inclusivo y multidimensional, además, válido para diseñar estrategias educativas alineadas a las realidades y necesidades contextuales. Destacó también que la co-construcción aseguró la alineación entre las expectativas de los

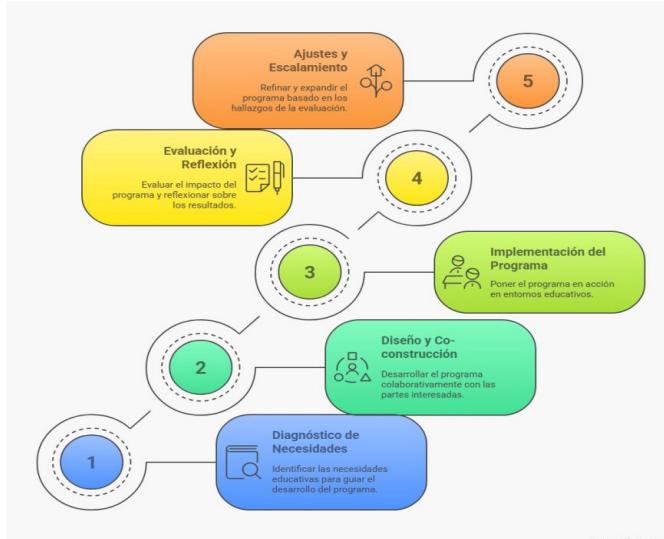
participantes y las metas del programa. Sumado a ello, la validación preliminar mediante herramientas como pretest y consenso entre especialistas reforzó la solidez metodológica y aplicabilidad del programa.

El diagrama 2 presenta el proceso cílico de evolución transformacional del programa que destaca sus cinco fases, desde la identificación de necesidades hasta la evaluación y escalamiento. Este modelo permitió ajustes continuos para optimizar el impacto educativo. También grafica cómo las distintas fases del proceso interactúan entre sí, desde la identificación de necesidades hasta la implementación y validación del programa. El diagnóstico de necesidades educativas abordó desafíos en liderazgo, motivación y clima escolar,

e incluyó grupos focales y entrevistas con docentes, padres y especialistas. El diseño y co-construcción del programa incluyó el desarrollo de estrategias

basadas en evidencias y consensos; asimismo, la integración de actores clave (docentes, familias y especialistas).

**Diagrama 2**  
**Flujo de fases del ciclo del desarrollo del programa**



Made with  Napkin

Fuente: ATLAS.ti.

Las pruebas pretest permitieron medir el punto de partida de los aprendizajes escolares y la participación activa de docentes y padres de familias como facilitadores del proceso. La evaluación y reflexión del impacto asumió una medición del efecto del programa sobre los aprendizajes mediante postest comparativo; con ello se obtuvo la identificación de mejoras en las capacidades de liderazgo, la motivación y el liderazgo estudiantil, así como de los aprendizajes. Los ajustes y escalamiento del programa incluyeron la incorporación de recomendaciones clave para una nueva versión del programa

en contextos similares, también la posible ampliación de la metodología a otros niveles educativos o contextos y el desarrollo de estrategias para la sostenibilidad del efecto del programa sobre los aprendizajes.

Con respecto a las capacidades de liderazgo, Velayudhan et al. (2011) encontraron diferencias significativas en tres momentos de la evaluación de la habilidad de liderazgo (gestión de la atención, gestión del significado, gestión del tiempo, gestión del riesgo y gestión del yo). Los autores argumentaron que los programas de desarrollo del liderazgo resultan significativamente

útiles para mejorar estas habilidades en estudiantes.

En coherencia con el aumento de las medianas en liderazgo y clima reportado en este estudio, Sultana et al. (2024) confirmaron que los estilos de liderazgo transformacional sí contribuyen a un clima escolar más favorable; además, recomendaron la aplicación de programas de desarrollo de liderazgo, iniciativas de colaboración y evaluaciones periódicas de liderazgo para garantizar el perfeccionamiento continuo y progresivo de los entornos escolares.

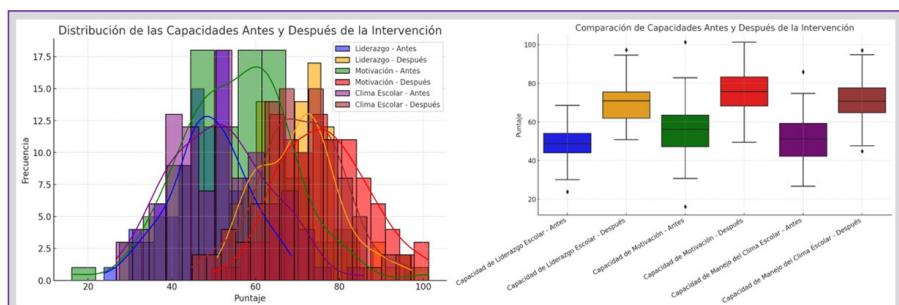
En cuanto a la motivación, los resultados del presente estudio concuerdan con Naway et al. (2019), quienes indicaron que tanto el liderazgo pedagógico del docente como el clima de las sesiones de aprendizaje contribuyen significativamente en la motivación del logro de competencias por parte de los educandos; por lo que, si ambos aumentan, los estudiantes estarán más motivados para alcanzar sus objetivos académicos y metas personales.

Del mismo modo, la inclusión

de estrategias de mediación cultural, motivación y reflexión personal se alineó con los aportes de un estudio desarrollado por profesionales de Estados Unidos de América, Pakistán y Filipinas, quienes señalaron que la integración de elementos de la inteligencia emocional juega un rol crítico en el fortalecimiento de la resiliencia, el fomento de la cultura inclusiva y la habilidad para la toma de decisiones colaborativas de forma sostenible (Chaudhary et al., 2024).

En la ilustración 1, se muestra que las distribuciones se concentraron en rangos bajos y con mayor dispersión, especialmente en liderazgo y clima escolar. Sin embargo, tras la intervención, las curvas se desplazaron hacia la derecha, aumentando las medianas y reduciendo la variabilidad. Este hecho reflejó un progreso homogéneo entre los estudiantes. En tal sentido, las mejoras resultaron de la aplicación de metodologías activas, entre ellas, sociodramas, mediación cultural y aprendizaje reflexivo en forma transversal.

## Ilustración 1 Comparación de capacidades de liderazgo antes y después de la intervención



Se evidencia que incrementó la variabilidad y dispersión de los aprendizajes antes y después de la intervención, para todos los tipos de aprendizajes después de la implementación del programa. En ese sentido, la inclusión de actividades como el sociodrama y la reflexión guiada promovió la internalización de aprendizajes relevantes para contextos reales.

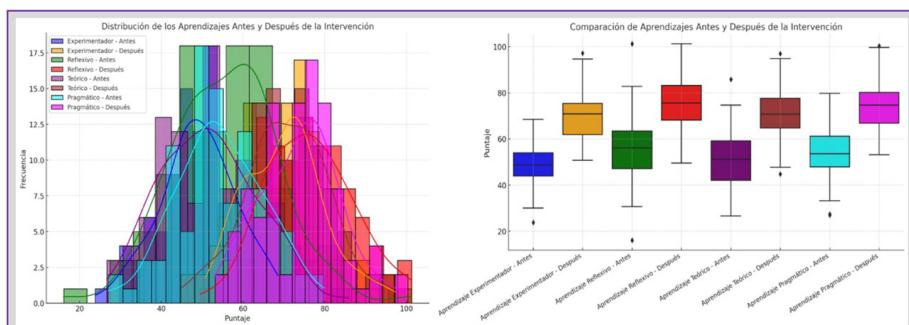
En términos de aprendizaje reflexivo y pragmático, las metodologías que combinan el análisis crítico con la experimentación práctica permitieron preparar a los estudiantes con el fin de resolver problemas en contextos diversos. Por lo que el programa no solo fortaleció el aprendizaje cognitivo, sino que también promovió habilidades socioemocionales críticas.

Estos resultados concuerdan con Asencio (2024), quien propuso que las intervenciones tempranas centradas en el aprendizaje activo contribuyen al desarrollo sostenido de competencias

cognitivas y favorecen el aprendizaje profundo y transferible. Por su parte, Aksoy & Gresham (2024) destacaron el valor e importancia del análisis crítico combinado con la práctica situada y su eficacia en el fortalecimiento de competencias socioemocionales como el autoconocimiento, la empatía y la autorregulación. La valoración y la mejora continua de programas educativos, guiados por la retroalimentación de educadores, padres y educandos, sí mejora el desarrollo integral del estudiante y sienta sólidas bases para su futuro y bienestar socioemocional.

En la ilustración 2, los aprendizajes escolares mostraron cambios significativos entre el antes y después de la intervención, evidenciando un impacto positivo del programa sobre ellos. Se evidenció una clara dispersión y variabilidad de los puntajes alcanzados por los aprendizajes (experimentador, reflexivo, teórico y pragmático) antes y después de la intervención.

**Ilustración 2**  
**Distribución de los aprendizajes antes y después de la intervención**



Finalmente, en la tabla 1, se muestran diferencias estadísticamente significativas en los aspectos evaluados. Los valores de Z en la prueba de Wilcoxon oscilaron entre -8287 y -9542, mientras que, en la prueba de los signos, los valores estuvieron entre -8,734 y -9,487, todos con valores de significancia  $p < 0,001$ . Estos resultados evidenciaron el efecto positivo de la intervención sobre el desarrollo de capacidades y estilos de aprendizaje en los estudiantes.

En ese sentido, los enfoques tempranos basados en el aprendizaje activo consolidan trayectorias académicas más exitosas de todos los actores educativos y generan aprendizajes más significativos y sostenibles en el educando (Asencio, 2024). Desde la perspectiva socioemocional, las mejoras que aportó a este programa concuerdan con Aksoy

& Gresham (2024) y Raimundo et al. (2024), quienes argumentaron en sus estudios que las intervenciones que integraron competencias afectivas incrementaron el rendimiento académico y redujeron las brechas conductuales de los educandos; además, estos efectos se amplificaron cuando las estrategias promovieron la interacción emocional entre pares.

La tabla 1, en todos los aspectos evaluados –liderazgo escolar, motivación, manejo del clima escolar y estilos de aprendizaje (experimentador, reflexivo, teórico y pragmático)– presenta diferencias estadísticamente significativas. Los valores de Z en la prueba de Wilcoxon oscilaron entre -8287 y -9542, mientras que, en la prueba de los signos, los valores estuvieron entre -8,734 y -9,487, todos con valores de significancia  $p < 0,001$ .

**Tabla 1**  
**Estimación estadística de los efectos comparados antes y después de la intervención**

Aspecto analizado	Wilcoxon (Z) de los rangos con signo	Significación (p)	Prueba de los Signos	Significación (p)
Capacidades de liderazgo escolar	-9542	0,000*	-9,487	0,000*
Capacidades de motivación escolar	-8717	0,000*	-8,848	0,000*
Capacidades de manejo del clima escolar	-8287	0,000*	-8,734	0,000*
Aprendizaje experimentador	-8351	0,000*	-8,960	0,000*
Aprendizaje reflexivo	-8500	0,000*	-9,006	0,000*
Aprendizaje teórico	-8400	0,000*	-9,116	0,000*
Aprendizaje pragmático	-8305	0,000*	-8,960	0,000*

\* $p < 0,001$

La triangulación de la información cualitativa mostró un desplazamiento en los marcos interpretativos de docentes, estudiantes y familias, evidenciando apropiación de prácticas

pedagógicas más inclusivas, reflexivas y colaborativas. Los relatos revelaron un tránsito desde enfoques tradicionales hacia lógicas de corresponsabilidad y agencia compartida. Esta convergencia

sugirió que el programa no solo impactó en indicadores de logro, sino que reconfiguró la cultura escolar en términos de participación, sentido pedagógico y vínculo socioemocional.

Los resultados cuantitativos mostraron una mejora en las variables evaluadas tras la implementación del programa. En el pretest, las capacidades de liderazgo, motivación y manejo del clima escolar fueron calificadas predominantemente como regulares: 88.3%, 89.4% y 75.5%, respectivamente. En el postest, ascendieron a 89.4%, 87.2% y 84.0% en la categoría de desempeño bueno, evidenciando una transformación significativa.

También, los aprendizajes escolares experimentaron una mejora sustancial: el aprendizaje experimental pasó de 64.9% (regular) a 89.4% (bueno), el reflexivo de 78.7% a 89.4%, el teórico de 63.8% a 91.5% y el pragmático de 53.2% a 86.2%. El análisis estadístico mediante la prueba de Wilcoxon indicó diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) entre los rangos previos y posteriores a la intervención.

La regresión ordinal reveló que los cambios positivos en liderazgo, motivación y clima escolar fueron predictores consistentes del rendimiento académico alcanzado. Este contraste entre las condiciones iniciales y los resultados posteriores confirmó la eficacia del programa como una estrategia capaz de transformar indicadores clave de desempeño escolar en contextos de alta vulnerabilidad.

Estos resultados concuerdan con los aportes de Epstein et al. (2002), quienes encontraron una efectiva y positiva colaboración entre familia, escuela y comunidad, aspectos que, además de fortalecer el aprendizaje, mejoraron el clima escolar y la

promoción de programas educativos de impacto. De igual manera, coinciden con una investigación desarrollada en Indonesia, donde se encontró que una transformación significativa en el entorno educativo ayudó a promover un cambio hacia prácticas inclusivas, reflexivas y colaborativas entre docentes, estudiantes y familias. Esta transición sugirió que la transformación educativa no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fomenta una cultura escolar más participativa y conectada emocionalmente (Danti et al., 2025).

En cuanto a la relevancia del liderazgo como predictor de la mejora de los aprendizajes escolares, una investigación que examinó la correlación entre el liderazgo transformacional y los procesos pedagógicos en Kuwait encontró que el liderazgo transformacional se correlacionó positivamente con las prácticas pedagógicas transformadoras, ya que mejoró tanto el desarrollo educativo del ámbito académico como las experiencias de aprendizaje de los estudiantes (Adekoya, 2023). Asimismo, Ke et al. (2025) encontraron un impacto significativo y positivo del liderazgo transformador en el rendimiento de los educandos.

En Indonesia, un estudio para determinar la relevancia del liderazgo transformador en la mejora de la educación y el profesionalismo de los educadores sugirió que el liderazgo transformacional adaptativo cultiva relaciones beneficiosas entre los directores de programas, los educadores y los estudiantes; por tanto, se instó a gestar una administración que viabilice la calidad educativa como aspecto fundamental para mejorar la eficacia institucional y el rendimiento de los estudiantes. Además, sugirió al personal

docente asumir activamente sus responsabilidades en educación superior para elevar los estándares educativos y beneficiar al educando a través del liderazgo transformador (Tambunan & Iskandar, 2024).

En España, una investigación para explorar el impacto del liderazgo transformacional en la participación de los estudiantes y en las intenciones de actividad física en 429 participantes de entre 14 y 16 años encontró correlaciones notables entre el liderazgo transformacional y conceptos como la autoestima, la autoeficacia motora, el disfrute y la intención de realizar actividad física.

Se reconoció que la inspiración motivacional y la estimulación intelectual fueron factores predictivos importantes de la autoestima, la autoeficacia motora, el disfrute y la intención de participar en la actividad física. Estos hallazgos sugieren que el liderazgo transformacional puede mejorar significativamente las experiencias de los estudiantes (Sánchez et al., 2024).

Respecto a los resultados de la evolución transformacional de liderazgos, se destaca la influencia del entorno familiar y social en el desarrollo de la motivación intrínseca para mejorar los aprendizajes según las necesidades y posibilidades personalizadas o adaptadas a los contextos educativos particulares.

En cuanto al manejo del clima escolar para el mejoramiento de los aprendizajes escolares, se evidenció cómo las costumbres socioculturales y familiares afectan las dinámicas de convivencia escolar. Estos hallazgos concuerdan con un estudio en China, cuyos resultados indican que el compromiso de aprendizaje en el hogar medió parcialmente los efectos de los

factores familiares en el compromiso escolar, destacando la importancia del entorno familiar en la motivación intrínseca de los estudiantes (Fute et al., 2024).

También, en Bolivia, al evaluar la influencia del liderazgo transformacional en instituciones educativas, se concluyó que este tipo de liderazgo presentó una influencia significativa en la educación; según estos hallazgos, las competencias de los directivos y docentes impactaron directamente en la mejora del clima escolar y en los aprendizajes (Olaya, 2024).

Los grupos focales propusieron fortalecer el aprendizaje escolar mediante la experimentación, la reflexión, el aprendizaje teórico, el aprendizaje pragmático y la conexión con la vida cotidiana; enfatizando la utilidad práctica del conocimiento. Los aprendizajes se mostraron esenciales para conectar el contenido educativo con las experiencias diarias de los estudiantes. Las entrevistas aplicadas hicieron hincapié en la importancia de desarrollar habilidades de pensamiento crítico y aprendizaje activo (reflexivo y pragmático) como pilares del proceso educativo, quedando demostrado que el pensamiento crítico y la participación activa son elementos centrales para la mejora significativa de los aprendizajes. Según plantea Cárcamo et al. (2025), en el desarrollo del proceso de aprendizaje se requiere agilizar métodos cognitivos y metacognitivos para un buen manejo de las características y desarrollo intelectual de los estudiantes.

Estos hallazgos coincidieron con un estudio en Taiwán donde aplicaron el aprendizaje activo con Python y ChatGPT, encontrando mejoras en pensamiento crítico y análisis reflexivo de los practicantes (YunCheng, 2024).

También, en México, un estudio reportó que metodologías de Educación 4.0, como el aprendizaje basado en juegos, fortaleció el pensamiento complejo y la participación activa en educación abierta (Patiño et al., 2023). Finalmente, en Australia, los enfoques colaborativos, de indagación e intensivos promovieron una participación activa más significativa de los participantes, fundamental para fomentar el aprendizaje a través de la experiencia participativa y colaborativa (Thomas et al., 2025).

Sobre el desarrollo de capacidades de liderazgos, el liderazgo distribuido mejoró la colaboración y fortaleció la autonomía de los estudiantes. Las capacidades de motivación significaron un factor clave para que los estudiantes se comprometieran activamente con su proceso de aprendizaje. También se evidenció que la motivación como componente del ciclo del programa de evolución transformacional no solo mejoró los resultados individuales, también reforzó el liderazgo y contribuyó a crear un clima escolar positivo.

Aunado a una investigación que analizó cómo el liderazgo distribuido influyó en los resultados educativos de los estudiantes, la motivación docente y el desarrollo profesional; encontró que el liderazgo promovió la cooperación y el compromiso, mejorando el clima escolar y la satisfacción laboral del personal docente (Khan & Aurangzeb, 2025). Otros estudios encontraron que el liderazgo distribuido estuvo positivamente asociado con la mejora de la autoeficacia, el bienestar laboral y el bienestar profesional de los docentes (Liu et al., 2023). Además, el liderazgo distribuido se convirtió en un estilo cada vez más reconocido por su eficacia para abordar las complejidades de la educación moderna y su impacto en el

desempeño del docente (Phillips et al., 2023).

#### **4. Conclusiones**

La implementación del presente programa en escuelas rurales, semirurales y multigrado de la Región La Libertad, Perú, demostró no solo mejoras estadísticamente significativas en las dimensiones evaluadas, sino un cambio cualitativo en las dinámicas escolares. Evidenció niveles de apropiación por parte de la comunidad educativa, así como la resignificación del rol de docentes, estudiantes y familias involucradas en el proceso educativo.

Lejos de limitarse a la tradicional transmisión de estrategias, propició un proceso de transformación educativa desde la base, co-construido con los participantes, quienes integraron saberes, experiencias y expectativas. Esta co-construcción aseguró que la intervención no fuera percibida como una imposición externa, sino como una respuesta legítima a las necesidades sentidas del entorno. En ese sentido, la relevancia del programa también radicó en su capacidad para generar una pedagogía situada, inclusiva y participativa, alineada con las demandas socioeducativas puntuales.

Durante la aplicación del programa (octubre-noviembre del 2024) se observaron mejoras significativas en los estilos reflexivo, teórico y pragmático. Este hecho fue resultado de la aplicación de metodologías activas, necesarias para articular el pensamiento crítico con la experiencia vivencial. La implementación de estrategias como el sociodrama, la mediación cultural y el trabajo colaborativo fomentaron una apropiación significativa del conocimiento, transformando los

aprendizajes en herramientas para la vida, con sentido, aplicación y conexión con el contexto. Del mismo modo, el programa no solo fortaleció habilidades académicas de los docentes, sino que favoreció el desarrollo integral de los estudiantes, quienes desarrollaron capacidades necesarias para construir su propio aprendizaje.

El clima escolar se consolidó como un factor mediador fundamental en esta transformación. Las mejoras en el ambiente institucional, percibidas por docentes, estudiantes y padres de familia, facilitaron la construcción de un entorno emocionalmente seguro, respetuoso y colaborativo. Este escenario educativo, además de favorecer la convivencia escolar, permitió que el aprendizaje emergiera como una práctica colectiva y ética, cimentada en el respeto mutuo y la corresponsabilidad. Según plantea Morales (2024), convivir con sentido de apertura a la aceptación de la diversidad plantea comprometer a la sociedad en la tarea de aprender el verdadero significado de los principios éticos y morales.

A su vez, la motivación escolar, entendida no como una disposición individual aislada, sino como una construcción social alimentada por el reconocimiento, la autonomía y el sentido de pertenencia, se fortaleció como uno de los pilares predictores de éxito del programa.

Se corroboró que la verdadera transformación educativa no ocurre únicamente mediante reformas curriculares o tecnológicas, sino a partir del diálogo entre saberes, la inclusión activa de las comunidades y la articulación coherente entre teoría, práctica y territorio. También se demostró que es posible intervenir desde un enfoque transformacional

sin descontextualizar, homogeneizar e invisibilizar las realidades locales.

Este programa demostró un potencial socioeducativo que amerita ser adaptado y replicado en otros contextos similares, al demostrar que un programa de evolución transformacional co-construido con actores educativos y aplicado en contextos vulnerables logró mejorar significativamente las capacidades en análisis, al tiempo que transformó de manera estructural las dinámicas pedagógicas y relaciones socioeducativas.

Entre las principales potencialidades de esta investigación, se destaca que el programa integró una visión holística del aprendizaje, articulando dimensiones cognitivas, socioemocionales y prácticas. Del mismo modo, propuso un modelo de intervención educativo replicable, fundamentado en la participación activa, la reflexión crítica y la pertinencia cultural. Además, ofreció un enfoque innovador de mayor pertinencia respecto a las intervenciones tradicionales, posicionando al liderazgo transformacional como eje estratégico esencial para alcanzar mayor equidad y calidad educativa en escenarios de alta complejidad social.

Por último, los resultados de esta investigación permitieron identificar la necesidad de proyectar este tipo de programas de evolución transformacional hacia otros niveles y realidades educativas, garantizando una adecuada contextualización pedagógica y sociocultural. Para ello, se considera estratégico fortalecer la formación docente en competencias vinculadas al liderazgo educativo, la gestión del clima escolar y la motivación como elementos vertebradores del cambio.

## Referencias

- Aksoy, P., & Gresham, F. M. (2024). Evidence-based social-emotional learning intervention programs for preschool children: An important key to development and learning. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 11(3), 201–217. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2024.11.3.1227>
- Álvarez, N. B., Cardozo, J. J., & Mejía, S. M. (2023). Posturas del paradigma socio-crítico como aportes a la educación y gestión educativa en Colombia. *DIALOGUS*, (10), 119–133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9486120>
- Asencio, G. K. (2024). Programa de nivelación académica para mejorar el aprendizaje continuo en estudiantes universitarios de VII ciclo de ciencias económicas. *Reincisol.*, 3(6), 3253–3276. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)3253-3276](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)3253-3276)
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). McGraw-Hill Education. [https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John\\_Biggs\\_and\\_Catherine\\_Tang-\\_Teaching\\_for\\_Quali-BookFiorg-.pdf](https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang-_Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf)
- Cárcamo, L. M., Fiallos, M. O., Suyapa, N., & Bardales, K. F. (2025). Desarrollo de competencias de lectoescritura en la formación del profesorado de la educación prebásica. *Mujer Andina*, 4(1), e040106. <https://doi.org/10.36881/ma.v4i1.1068>
- Chaudhary, A. A., Ali, N. Z., Maqsood, N., Nasarullah, A., & Calimlim, R. J. F. (2024). The influence of emotional intelligence in educational leadership and school climate. *Journal of Education and Social Studies*, 5(2), 453–461. <https://doi.org/10.52223/jess.2024.5225>
- Chávez, L. M., Castro, M. C., Urquiza, J. A., & Majo, H. R. (2022). Liderazgo pedagógico aplicado a la práctica docente en tiempos de crisis pandémica en Perú. *Revista De Ciencias Sociales*, 28, 124–134. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38150>
- Cifuentes, J. E., González, J. W., & González, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*, 14(26), 78–93. <https://doi.org/10.15765/PNRM.V14I26.1482>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE. [https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog\\_609332/objava\\_105202/fajlovi/Creswell.pdf](https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf)
- Danti, D. R., Budi, A., & Zuhraery, M. (2025). Implementation of positive behaviour support (PBS) in inclusive education. *Edunesia: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 6(1), 105–122. <https://doi.org/10.51276/edu.v6i1.1064>
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Dweck, C. S. (2016). *Mindset: The new psychology of success*. Random House, Penguin Random House LLC. <https://advantage.com/wp-content/uploads/2023/02/Mindset-The-New-Psychology-of-Success-Dweck.pdf>
- Elswick, S. E., Cuellar, M. J., & Mason, S. E. (2019). Leadership and school social work in the USA: A qualitative assessment. *School Mental Health*, 11(3), 535–548. <https://doi.org/10.1007/S12310-018-9298-8>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B.

- S., Salinas, K. C., Rodriguez Jansom, N., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Corwin Press. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. ERICK. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467449.pdf>
- Fuster, D. E. (2019). Qualitative research: Hermeneutical phenomenological method. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229. [https://www.researchgate.net/publication/330233808\\_Investigacion\\_cualitativa\\_Metodo\\_fenomenologico\\_hermeneutico](https://www.researchgate.net/publication/330233808_Investigacion_cualitativa_Metodo_fenomenologico_hermeneutico)
- Fute, A., Oubibi, M., & Kangwa, D. (2024). Exploring the influence of family socio-cultural factors on students' learning engagement at school through a mediation model. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 35(4), 391–406. <https://doi.org/10.1080/10911359.2024.2302518>
- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203939895>
- Ke, W., Peng, L., & Wang, L. (2025). Effects of college students' perceived transformational leadership of physical education teachers on their exercise adherence: Serial-mediated roles of physical self-efficacy and exercise motivation. *Acta Psychologica*, 254, 104878. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104878>
- Khan, S., & Aurangzeb, W. (2025). Critical analysis of the relationship between distributed leadership and educational outcome. *Humanities and Social Sciences Bulletin of the Financial University*, 3(1), 147–162. <https://theijssb.com/index.php/IJSSB/article/view/328>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall. [https://www.researchgate.net/publication/235701029\\_Experiential\\_Learning\\_Experience\\_As\\_The\\_Source\\_Of\\_Learning\\_And\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development)
- León, R., & Gallardo, Y. C. (2024). Influencia del liderazgo transformacional en el desempeño docente en una institución educativa peruana. *Espergesia*, 11(1), e110103. <https://doi.org/10.18050/rev.espergesia.v11i1.2851>
- Liu, J., Qiang, F., & Kang, H. (2023). Distributed leadership, self-efficacy and wellbeing in schools: A study of relations among teachers in Shanghai. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1–9. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01696-w>
- Martinez, Y., & Gross, R. (2024). Paradigma socio-crítico en la gestión científico-pedagógica de la atención a educandos con necesidades educativas especiales. *Revista Científica Del Amazonas*, 7(13), 56–67. <https://doi.org/10.34069/RA/2024.13.06>
- Montañez, A. P., Palumbo, G. B., Ramos, R. P., & Ramos, P. M. (2022). Estilos de liderazgo en organizaciones educativas: Aproximaciones teóricas. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(97), 170–182. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.97.12>
- Morales C., J. (2024). Adela Cortina y Victoria Camps ¿Cómo construir espacios socioedu-cativos y éticos para el ejercicio de la ciudadanía global? *Mujer Andina*, 2(2), 113–126. <https://doi.org/10.36881/ma.v2i2.869>

- Muñoz, A. L., & Arévalo, H. T. (2025). Liderazgo transformacional y su influencia en la gestionabilidad docente en entornos virtuales. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinaria*, 2(1), 151–163. <https://revistasaga.org/index.php/saga/article/view/38>
- Myende, P. E., Ncwane, S. H., & Bhengu, T. T. (2022). Leadership for learning at district level: Lessons from circuit managers working in deprived school contexts. *Educational Management Administration and Leadership*, 50(1), 99–120. <https://doi.org/10.1177/1741143220933905>
- Naway, F., Haris, I., & Nue, Y. (2019). The influence of teachers' leadership and classroom climate on students' achievement motivation. *Proceedings of the 1st International Conference of Science and Technology in Elementary Education, ICSTEE 2019*, 1–11. <https://doi.org/10.4108/eai.14-9-2019.2290060>
- Olaya, M. E. (2024). Liderazgo transformacional y su influencia en las instituciones educativas. *Horizontes Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 8(35), 2533–2544. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.886>
- Ortiz, C. M. (2021). El paradigma sociocrítico y la práctica evaluativa en educación. *Revista Educa*, 2(enero-junio), 57–66. <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/EDUCA/article/view/9472>
- Patiño, A., Ramírez, M. S., & Buenestado, M. (2023). Active learning and education 4.0 for complex thinking training: Analysis of two case studies in open education. *Smart Learning Environments*, 10(1), 1–21. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00229-x>
- Phillips, D., Stewart-Fox, T., Phillips, S., & Bhojedat, J. (2023). Distributed leadership in education: A systematic review of its role in fostering innovative practices and enhancing school performance. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 12(11), 2083–2089. <https://www.ijsr.net/getabstract.php?paperid=SR231128014118>
- Puradiredja, D. I., Kintu, L., Eyber, C., Weigel, R., Broucker, B., Lindkvist, M., Casamitjana, N., Reynolds, R., Klinkel, H. F., Matteelli, A., & Froeschl, G. (2022). Adapting teaching and learning in times of COVID-19: A comparative assessment among higher education institutions in a global health network in 2020. *BMC Medical Education*, 22(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/S12909-022-03568-4>
- Raimundo, R., Oliveira, S., Roberto, M. S., & Marques-Pinto, A. (2024). Effects of a social-emotional learning intervention on social-emotional competencies and behavioral problems in elementary students amid COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(9), 1223. <https://doi.org/10.3390/ijerph21091223>
- Riascos, L. E., & Becerril, I. (2021). Liderazgo educativo docente. Un modelo para su estudio, discusión y análisis. *Educación y Educadores*, 24(2), 243–264. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.4>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00229-x>

[org/10.1521/978.14625/28806](https://doi.org/10.1521/978.14625/28806)

Sánchez, C., Reigal, R. E., Hernández, J., Hernández, A., & Morales, V. (2024). Engagement in transformational leadership by teachers influences the levels of self-esteem, motor self-efficacy, enjoyment, and intention to be active in physical education students. *Sports*, 12(7), 191. <https://doi.org/10.3390/sports12070191>

Sultana, N., Ayoob, M., Samson, H., & Saeed, A. (2024). Explore how transformational leadership styles impact educational environments and student. *Bulletin of Business and Economics (BBE)*, 13(3), 500–507. <https://doi.org/10.61506/01.00530>

Tambunan, D. M., & Iskandar, F. (2024). Leadership transformational college tall based on quality management in education realizing professional lecturers in schools tall theology. *Journal of Ecohumanism*, 3(8), 2254–2260. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i8.4900>

Thomas, M. B., Muscat, A., Zuccolo, A., Luguetti, C. N., & Watt, A. (2025). Navigating pedagogical innovation in higher education: Education academics' experiences with active and inquiry-based learning

in intensive teaching. *Innovative Higher Education*, 1–27. <https://doi.org/10.1007/s10755-025-09807-y>

Velayudhan, A., Gayatridevi, S., Benedict, J. N., & Devi, N. V. A. (2011). Leadership development intervention: An experimental study. *Asia Pacific Business Review*, 7(2), 178–188. <https://doi.org/10.1177/097324701100700217>

Villafruente, J. S., & Cevallos, D. P. (2021). Liderazgo educativo en tiempos de pandemia: La educación no será la misma que conocimos. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 23(37), 15–40. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8258663.pdf>

World Medical Association Declaration of Helsinki. (2013). Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191–2194. <https://www.wma.net/wp-content/uploads/2016/11/DoH-Oct2013-JAMA.pdf>

Yun Cheng, T. (2024). Empowering students through active learning in educational big data analytics. *Smart Learning Environments*, 11(1), 1–21. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00300-1>