Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.
DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.3.43-58
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Rol del Liderazgo Directivo en la Planificación y Seguimiento del Desarrollo Profesional Docente (Guayaquil, 2025)

Dennys Dolores Erazo Quintero[1]; Pedro Digner Cerda Shiguango[1]
Tutor: Guillermo Ricardo Grunauer Robalino; **Profesor de Planta:** César Ricardo Castillo Montúfar
[1]Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE), Durán, Ecuador
dderazoq@ube.edu.ec | https://orcid.org/0009-0009-8170-5195
pdcerdas@ube.edu.ec | https://orcid.org/0009-0007-6438-7370
Correspondencia: dderazoq@ube.edu.ec

Resumen: El objetivo es analizar el rol del liderazgo directivo en la planificación y seguimiento del desarrollo profesional docente en la Unidad Educativa Fiscal "Luis Pauta Rodríguez", situada en el sur de Guayaquil. Se parte de la premisa de que el liderazgo directivo es fundamental para articular procesos formativos pertinentes y sostenibles, alineados con los objetivos institucionales, en un contexto que se plantea como marcado por capacitaciones esporádicas, sin diagnóstico previo ni evaluación de impacto. Se emplearon los métodos inductivo-deductivo y análisis-síntesis, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental y alcance descriptivo. La población y la muestra fueron 35 docentes, quienes respondieron un cuestionario de catorce ítems, con validación de contenido por tres expertos, sobre sus percepciones del liderazgo directivo y del desarrollo profesional. Los resultados indicaron que la mayoría de los docentes valoró la motivación, el apoyo y la comunicación clara del liderazgo directivo (60%), así como la promoción de la formación continua (57%) y la participación en capacitaciones del Ministerio de Educación (89%). No obstante, los menores niveles de acuerdo correspondieron a la gestión de conflictos y al ambiente colaborativo (54%) en el liderazgo directivo y a la retroalimentación oportuna (74%) en el desarrollo profesional docente. A partir de los resultados se diseñó un taller de socialización, revisado por siete especialistas externos. Se concluye que las percepciones docentes sobre el liderazgo directivo y sobre el desarrollo profesional son mayoritariamente favorables, con menor acuerdo en la gestión de conflictos y la retroalimentación; el diseño descriptivo no permite establecer asociación ni causalidad.

Palabras clave: liderazgo directivo; desarrollo profesional; gestión pedagógica; formación continua; calidad educativa.
Código de clasificación internacional UNESCO: 5802.02 - Organización y dirección de las instituciones educativas.
Clasificación OCDE-FOS: 5.3 - Ciencias de la educación.

The Role of School Leadership in the Planning and Monitoring of Teacher Professional Development (Guayaquil, 2025)

Abstract: The objective is to analyze the role of school leadership in the planning and monitoring of teacher professional development at the Unidad Educativa Fiscal "Luis Pauta Rodríguez," located in southern Guayaquil. The study proceeds from the premise that school leadership is essential for articulating relevant and sustainable training processes aligned with institutional objectives, in a context described as characterized by sporadic training sessions conducted without prior needs assessment or impact evaluation. The inductive-deductive and analysis-synthesis methods were used, with a quantitative approach, a nonexperimental design, and a descriptive scope. The population and sample consisted of 35 teachers, who answered a 14-item questionnaire, with content validation by three experts, on their perceptions of school leadership and professional development. The results indicated that most teachers valued the motivation, support, and clear communication provided by school leadership (60%), as well as the promotion of continuing education (57%) and participation in Ministry of Education training sessions (89%). However, the lowest levels of agreement concerned conflict management and the collaborative environment (54%) under school leadership, and timely feedback (74%) within teacher professional development. Based on the results, a dissemination workshop was designed and reviewed by seven external specialists. The study concludes that teachers' perceptions of school leadership and professional development are largely favorable, with lower agreement on conflict management and feedback; the descriptive design does not permit association or causality to be established.

Keywords: school leadership; professional development; pedagogical management; continuing education; educational quality.
UNESCO International Classification Code: 5802.02 - Organization and management of educational institutions.
OECD-FOS Classification: 5.3 - Educational sciences.

O papel da liderança escolar no planejamento e no acompanhamento do desenvolvimento profissional docente (Guayaquil, 2025)

Resumo: O objetivo é analisar o papel da liderança escolar no planejamento e no acompanhamento do desenvolvimento profissional docente na Unidad Educativa Fiscal "Luis Pauta Rodríguez", localizada no sul de Guayaquil. Parte-se da premissa de que a liderança escolar é fundamental para articular processos formativos pertinentes e sustentáveis, alinhados aos objetivos institucionais, em um contexto descrito como marcado por capacitações esporádicas, sem diagnóstico prévio nem avaliação de impacto. Empregaram-se os métodos indutivo-dedutivo e análise-síntese, com abordagem quantitativa, delineamento não experimental e caráter descritivo. A população e a amostra foram constituídas por 35 professores, que responderam a um questionário de 14 itens, com validação de conteúdo por três especialistas, sobre suas percepções da liderança escolar e do desenvolvimento profissional. Os resultados indicaram que a maioria dos professores valorizou a motivação, o apoio e a comunicação clara da liderança escolar (60%), bem como a promoção da formação continuada (57%) e a participação em capacitações do Ministério da Educação (89%). No entanto, os menores níveis de concordância corresponderam à gestão de conflitos e ao ambiente colaborativo (54%) na liderança escolar e ao feedback oportuno (74%) no desenvolvimento profissional docente. A partir dos resultados, elaborou-se uma oficina de socialização, revisada por sete especialistas externos. Conclui-se que as percepções dos professores sobre a liderança escolar e o desenvolvimento profissional são majoritariamente favoráveis, com menor concordância quanto à gestão de conflitos e ao feedback; o delineamento descritivo não permite estabelecer associação nem causalidade.

Palavras-chave: liderança escolar; desenvolvimento profissional; gestão pedagógica; formação continuada; qualidade educacional.
Código de classificação internacional da UNESCO: 5802.02 - Organização e direção das instituições educacionais.
Classificação OCDE-FOS: 5.3 - Ciências da educação.

Cómo citar este artículo:
Erazo, D. D., & Cerda, P. D. (2026). Rol del Liderazgo Directivo en la Planificación y Seguimiento del Desarrollo Profesional Docente (Guayaquil, 2025). *Revista Scientific*, *11*(Ed. Esp. 4), 43–58. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.3.43-58

Fecha de Recepción:	Fecha de Aceptación:	Fecha de Publicación:
17-09-2025	25-11-2025	05-05-2026

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 4 - Mayo-Julio 2026 - pp. 43-58
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.3.43-58
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 4 - Mayo-Julio 2026 - pp. 43-58
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

1. Introducción

En las últimas décadas, el fortalecimiento del desarrollo profesional docente ha sido identificado como un factor clave para la mejora de la calidad educativa. De acuerdo con Desimone (2009), este desarrollo puede conceptualizarse mediante un marco común de características centrales y de contexto que condicionan su impacto, y resulta especialmente relevante cuando cuenta con el apoyo del liderazgo escolar, que favorece su apropiación y sostenibilidad (King, 2016; Postholm, 2018). Diversas investigaciones recientes han profundizado en esta relación, aunque, en la literatura revisada, persisten vacíos importantes, especialmente en contextos de instituciones fiscales y urbano-marginales, como el que se aborda en el presente estudio sobre el rol del liderazgo directivo en el desarrollo profesional docente.

En la perspectiva de este estudio, la calidad de la enseñanza depende, en buena medida, de la existencia de estructuras institucionales que sostengan la formación continua del profesorado a lo largo de toda la carrera docente, y no únicamente de instancias formativas iniciales o aisladas. Esta perspectiva sitúa al liderazgo directivo como un actor central en la sostenibilidad de dichas estructuras, en la medida en que es quien planifica, habilita y da seguimiento a los espacios de formación dentro de cada institución educativa.

En este marco, el liderazgo instruccional del director ejerce efectos moderados, directos e indirectos, sobre el aprendizaje profesional del profesorado (Liu & Hallinger, 2018), aprendizaje que, a su vez, se asocia con las prácticas de enseñanza (Dorukbaşi & Cansoy, 2024). Igualmente, el liderazgo distribuido de los directores se relaciona de manera directa con el liderazgo docente y con las comunidades de aprendizaje profesional y, de manera indirecta, a través de estos, con la autoeficacia de los docentes (Zheng et al., 2023). Asimismo, el liderazgo pedagógico favorece la innovación y la cultura organizativa y promueve comunidades docentes colaborativas, aunque enfrenta barreras como la resistencia al cambio y la falta de formación en liderazgo (Zambrano et al., 2025). Respecto de la resistencia al cambio, en la lectura de Córica (2020), los gestores institucionales deben abordarla con estrategias específicas para que los cambios sean exitosos.

En la Unidad Educativa Fiscal “Luis Pauta Rodríguez”, ubicada en un sector urbano-marginal de Guayaquil, se plantean necesidades de mejora en la planificación y seguimiento del desarrollo profesional docente. Según este planteamiento, aunque se realizan capacitaciones, estas serían esporádicas, sin diagnóstico previo, sin articulación a un plan institucional y sin evaluación de impacto, lo que podría limitar la mejora pedagógica. Desde la perspectiva de Camacho et al. (2024), el liderazgo transformacional de los directores se asocia positivamente con el rendimiento académico, al inspirar mayor compromiso y motivación en los docentes. A juicio de Leithwood et al. (2020), el liderazgo escolar influye en la enseñanza y el aprendizaje de forma indirecta y con mayor fuerza mediante su influencia en la motivación, la capacidad y las condiciones de trabajo del personal. A partir de ello, se infiere que la ausencia de un liderazgo directivo estratégico podría debilitar esas condiciones en la institución.

Esta realidad contrasta con un desarrollo profesional continuo, planificado, pertinente y evaluado en las instituciones fiscales, que dependen del Ministerio de Educación (MINEDUC). El problema radica en la brecha entre el estado deseado (un liderazgo directivo activo, capaz de planificar, implementar y dar seguimiento a un programa formativo pertinente y sostenible) y la situación de partida planteada, caracterizada por acciones formativas aisladas y no alineadas con los objetivos institucionales. Conforme a Zambrano et al. (2025), en términos generales resulta difícil evaluar el impacto del liderazgo pedagógico por la ausencia de instrumentos de evaluación estandarizados.

En el caso ecuatoriano, la profesionalización docente se ha analizado desde una perspectiva de

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.3.43-58
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

justicia e inclusión social, con atención a docentes de grupos vulnerables en formación a distancia (Pérez-Morales et al., 2021). Así, la brecha descrita adquiere particular relevancia en instituciones fiscales situadas en contextos urbano-marginales, donde la disponibilidad de recursos técnicos y de personal especializado para la planificación del desarrollo profesional docente puede ser más limitada que en instituciones de sostenimiento particular.

Los estudios sobre aprendizaje docente en comunidades profesionales muestran que la participación sostenida se asocia con cambios en la práctica. Un programa con cursos de contenido y participación en estas comunidades se asoció con mayor autoeficacia e implementación de enseñanza por indagación en docentes de ciencias (Lakshmanan et al., 2011), y el desarrollo profesional formal, junto con el aprendizaje con colegas en el trabajo, se vincula con el cambio de la práctica de enseñanza (Parise & Spillane, 2010). Además, los líderes instruccionales pueden fomentar la agencia y la colaboración docentes cuando el aprendizaje profesional valora y confía en las contribuciones de los participantes (Robertson et al., 2024).

En esta línea, un modelo de grupos de estudio de docentes mejoró la enseñanza de la comprensión lectora y del vocabulario en primer grado de escuelas urbanas de Estados Unidos (Gersten et al., 2010), y en el desarrollo profesional longitudinal resultaron importantes la estabilidad administrativa, el acompañamiento y una visión instruccional compartida (Parsons et al., 2019). Estos aportes ponen de relieve el valor del seguimiento posterior a los procesos formativos y del acompañamiento pedagógico. Sin embargo, en la literatura revisada la evidencia sobre la falta de seguimiento posterior a la formación y el escaso acompañamiento pedagógico en instituciones fiscales es limitada, vacío que este estudio busca abordar de manera descriptiva, a partir de la percepción docente.

La calidad asociada al desarrollo profesional docente es un tema complejo, influenciado por factores sociales y culturales. En América Latina, la formación inicial y el desarrollo profesional docente presentan limitaciones, con mayor agudeza en áreas marginales, y los programas suelen ser dispersos y poco pertinentes (Escribano, 2018); en la educación superior, dicho desarrollo se ha analizado desde las posturas de aprendiz, diseñador e investigador (Ribadeneira et al., 2022). Se comparte, en este estudio, la visión de que debe adoptarse un enfoque transformador y centrado en lo humanístico para lograr una formación integral, adaptada a las necesidades específicas de cada contexto.

En el plano internacional, la práctica reflexiva sostenida en el contexto escolar y con apoyo de un facilitador favorece el aprendizaje docente en comunidades profesionales (Alzayed & Alabdulkareem, 2021). Del mismo modo, en 13 escuelas finlandesas se identificaron la colegialidad, la confianza y el compromiso como fortalezas de las escuelas como comunidades de aprendizaje, y la falta de tiempo de colaboración como su principal limitación estructural (Antinluoma et al., 2018). Por otro lado, en educación infantil en Israel, asumir el liderazgo de comunidades de aprendizaje bajo una política de desarrollo profesional implica motivaciones internas y externas y un doble rol docente-líder (Avidov-Ungar et al., 2023).

Las necesidades de mejora señaladas podrían generar limitaciones en la práctica pedagógica, y su atención requeriría un acompañamiento sostenido. El *coaching* docente mejora la práctica instruccional y, en menor medida, el logro estudiantil (Kraft et al., 2018); los docentes perciben que el desarrollo profesional sostenido es necesario para mantener los cambios en su práctica, incluso en contextos en desarrollo (Mohan et al., 2017); las comunidades profesionales docentes se asocian con una mejora modesta del logro estudiantil (Lomos et al., 2011); y los administradores pueden fortalecer el liderazgo docente y la cultura de colaboración al crear tiempo y oportunidades de desarrollo profesional (Conan, 2021).

El estudio se alinea con la línea de investigación

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.3.43-58
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 4 - Mayo-Julio 2026 - pp. 43-58
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

"Gestión integrada de procesos pedagógicos y profesionales" de la Universidad Bolivariana del Ecuador y con los principios de mejora continua y liderazgo transformacional, con el propósito de generar estrategias que fortalezcan la gestión pedagógica. Frente a esta realidad surge la pregunta de investigación: ¿cómo se manifiesta, según la percepción docente, el liderazgo directivo en la planificación y seguimiento del desarrollo profesional docente en la Unidad Educativa Fiscal "Luis Pauta Rodríguez"?

El presente estudio buscó responder a la pregunta de investigación planteada a partir de las percepciones docentes sobre las acciones y decisiones de los directivos en la organización y ejecución de estrategias destinadas a fortalecer las competencias y el crecimiento profesional de los docentes, así como en el seguimiento de dichos procesos.

El objetivo general de la investigación es analizar el rol del liderazgo directivo en la planificación y seguimiento del desarrollo profesional docente, mediante la aplicación de un cuestionario a los docentes, a fin de describir sus manifestaciones, según la percepción docente, en la gestión pedagógica institucional y proponer estrategias de mejora en la Unidad Educativa Fiscal "Luis Pauta Rodríguez". El cuestionario no contó con una dimensión específica de planificación; esta y el seguimiento se abordaron de manera perceptual, a partir de los ítems existentes, tal como se define en las variables de estudio.

2. Metodología (Materiales y métodos)

En este apartado se detallan el tipo, el enfoque y el diseño de la investigación, la población y muestra, las variables de estudio, la técnica e instrumento de recolección de datos, el procedimiento seguido y los aspectos éticos considerados, con el propósito de exponer con suficiente detalle las condiciones en que se generaron los datos y favorecer la transparencia del proceso.

2.1. Tipo, Enfoque y Diseño de la Investigación

La presente investigación fue de tipo aplicado, en tanto se orientó a generar conocimiento útil para resolver la problemática institucional planteada en torno a la planificación y el seguimiento del desarrollo profesional docente. Se adoptó un enfoque cuantitativo, pues los datos analizados provinieron exclusivamente del cuestionario de percepción aplicado a los docentes, el cual aportó información medible sobre el liderazgo directivo y el desarrollo profesional docente. Como señalan Creswell y Plano (2018), el diseño mixto permite integrar datos cuantitativos y cualitativos para comprender un problema y resulta aplicable a estudios de intervención y de evaluación de programas; a diferencia de ese diseño, el presente estudio se limitó al análisis de los datos del cuestionario.

La investigación se fundamentó, además, en los planteamientos de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) para la caracterización de las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, en el marco propuesto por Creswell y Creswell (2018) para el diseño y la conducción del estudio, y en las orientaciones de Cohen et al. (2018) para la elaboración del instrumento y el tratamiento de los datos en el ámbito educativo.

Se utilizaron los métodos inductivo-deductivo y análisis-síntesis, con un diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo, pues se observaron las percepciones sobre el liderazgo directivo y el desarrollo profesional docente en su contexto natural, sin manipular las variables. El alcance fue descriptivo y no correlacional en sentido estadístico: el tratamiento de los datos se limitó a distribuciones de frecuencia y estadísticos de tendencia central y dispersión por ítem, sin coeficientes de asociación entre las variables, por lo que la relación entre liderazgo directivo y desarrollo profesional docente se interpretó en clave descriptiva y no inferencial. Se trató también de una investigación de campo, con datos recogidos en la Unidad Educativa Fiscal "Luis Pauta Rodríguez", situada en el sur de Guayaquil, lo que permitió obtener la información de los propios docentes.

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.3.43-58
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 4 - Mayo-Julio 2026 - pp. 43-58
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

2.2. Población y Muestra

La población y la muestra de estudio estuvieron conformadas por 35 docentes de la Unidad Educativa Fiscal “Luis Pauta Rodríguez”, cifra que representó la totalidad de los docentes en funciones activas durante el año lectivo 2025, por lo que no se recurrió a muestreo: se trabajó con un censo y los resultados describen a este grupo, sin ser extrapolables a otras instituciones. Se incluyó a los docentes independientemente de su nivel de formación, tiempo de servicio o modalidad de contratación, con el fin de obtener una visión institucional completa del fenómeno estudiado; no se aplicaron criterios de exclusión adicionales, dado que el interés del estudio recayó en la percepción del cuerpo docente en su conjunto y no en un subgrupo específico.

2.3. Variables de Estudio

Se analizaron dos variables. La variable independiente (VI) correspondió al liderazgo directivo, entendido como el conjunto de acciones de gestión, acompañamiento y toma de decisiones del equipo directivo. La variable dependiente (VD) fue el desarrollo profesional docente, referido a las acciones de formación continua, actualización pedagógica y mejora de la práctica educativa. El análisis conjunto de ambas variables permitió contrastar las percepciones docentes sobre el liderazgo directivo con las referidas al desarrollo profesional, sin medir los aprendizajes de los estudiantes. La denominación de variable independiente y dependiente responde a la lógica de la pregunta de estudio y no implica un contraste causal. Ambas variables se abordaron desde una perspectiva relacional, en la que el liderazgo directivo se entendió como una práctica situada que se construye y se percibe en la interacción cotidiana con el personal docente.

Para responder al título y al objetivo, la planificación y el seguimiento se abordaron de manera perceptual con los ítems del cuestionario. La planificación de la oferta formativa se leyó a través de la promoción de la formación continua por parte del directivo (tabla 1, pregunta 6), así como de la participación en capacitaciones, el apoyo institucional, el acceso a recursos y el fomento de eventos formativos (tabla 2, preguntas 1, 2, 3 y 6). El seguimiento se leyó a través de la retroalimentación, la mejora percibida de la práctica y el impacto del desarrollo profesional (tabla 2, preguntas 4, 5 y 7). Esta agrupación es una lectura analítica de los ítems existentes; no corresponde a dimensiones diseñadas en el instrumento ni se apoyó en la revisión de planes institucionales.

2.4. Técnica e Instrumento de Recolección de Datos

Como técnica de recolección de datos se aplicó la encuesta mediante un cuestionario estructurado con escala de Likert de cuatro niveles: 1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Neutral y 4 = De acuerdo. Esta escala carece de un nivel de acuerdo pleno (“Totalmente de acuerdo”), por lo que su formato es asimétrico, con dos niveles de desacuerdo, uno neutro y uno de acuerdo. El instrumento estuvo conformado por catorce ítems, distribuidos en dos bloques de siete enunciados para las variables liderazgo directivo y desarrollo profesional docente, y se aplicó de manera presencial a los 35 docentes de la institución durante el año 2025. Los 35 docentes respondieron los catorce ítems, lo que corresponde a una tasa de respuesta del 100% (35 de 35) y a la ausencia de datos faltantes en las tablas 1 y 2.

Antes de la aplicación definitiva, el cuestionario fue sometido a validación de contenido mediante el juicio independiente de tres doctores en educación. Cada experto examinó los catorce ítems con base en cuatro criterios: claridad, coherencia, relevancia y suficiencia. Para sistematizar el proceso, las observaciones se relacionaron con la variable, el indicador y el enunciado correspondiente.

Las observaciones se concentraron en simplificar formulaciones extensas, eliminar expresiones ambiguas, uniformar el empleo del término “directivo” y reforzar la correspondencia entre cada enunciado y el indicador que pretende medir. En liderazgo directivo se precisaron los ítems vinculados con reconocimiento, participación,

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.3.43-58
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

formación continua y gestión de conflictos. En desarrollo profesional docente se diferenciaron la participación en capacitaciones, el apoyo institucional, el acceso a recursos, la retroalimentación y la mejora percibida de la práctica.

Tras la revisión no se eliminaron ni añadieron ítems. Los tres expertos consideraron suficiente la cobertura de las dos variables, por lo que se conservaron los catorce enunciados. Las modificaciones fueron semánticas y de precisión conceptual; posteriormente, se conformó la versión definitiva del instrumento aplicada a la totalidad de la población estudiada. Esta validación de contenido no incluyó, sin embargo, el cálculo de un coeficiente de fiabilidad estadística como el alfa de Cronbach previo a la administración del instrumento; esta ausencia se reconoce como una limitación metodológica del estudio, que se retoma en el apartado de Conclusiones.

2.5. Procedimiento

El procedimiento se desarrolló en tres fases. En la primera, se realizó la validación de contenido del cuestionario por los tres expertos. En la segunda, se aplicó el cuestionario a la totalidad de la muestra y se sistematizaron las respuestas mediante estadística descriptiva para cada ítem. En la tercera fase, a partir de los resultados obtenidos, se diseñó una propuesta de solución que fue revisada por siete especialistas externos, tal como se expone en los resultados.

2.6. Aspectos Éticos

La participación de los docentes en el estudio fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad de la información recolectada, la cual se empleó exclusivamente con fines académicos. Las aprobaciones, la autorización institucional y el consentimiento informado se hacen constar en la declaración de ética del manuscrito. Los resultados individuales no fueron comunicados a las autoridades institucionales de manera nominal, sino únicamente de forma agregada, con el propósito de resguardar la libertad de respuesta del personal docente frente a temas sensibles como la evaluación del propio liderazgo directivo.

2.7. Técnica de Análisis de Datos

Los datos cuantitativos obtenidos mediante el cuestionario se procesaron con estadística descriptiva. Para cada ítem se calcularon frecuencias absolutas, porcentajes, media aritmética, desviación estándar muestral ($n - 1$), moda y coeficiente de variación. La codificación comprendió valores de 1 a 4, desde “Totalmente en desacuerdo” hasta “De acuerdo”. Estos resultados se presentan en las tablas 1, 2 y 3: las dos primeras reúnen las frecuencias y los porcentajes, y la tabla 3 los estadísticos calculados a partir de ellas, de modo que pueden reproducirse con las distribuciones publicadas.

3. Resultados (análisis e interpretación de los resultados)

El análisis y la interpretación presentados a continuación corresponden a los resultados obtenidos de la muestra de estudio, conformada por 35 docentes de la Unidad Educativa Fiscal “Luis Pauta Rodríguez” de Guayaquil, con el objetivo de evaluar, durante el año 2025, aspectos relacionados con el liderazgo directivo y el desarrollo profesional docente mediante afirmaciones respondidas con una escala de Likert de cuatro niveles, que iba desde “Totalmente en desacuerdo” hasta “De acuerdo”. Los hallazgos se organizaron en dos subapartados correspondientes a las variables de estudio, seguidos de la propuesta de solución diseñada a partir de ellos. Los porcentajes describen la percepción de los docentes frente a cada enunciado, y el cuestionario no registró las prácticas concretas a las que se refieren los enunciados.

3.1. Resultados de la Variable Independiente: Liderazgo Directivo

A continuación se presentan los resultados obtenidos para la variable independiente (VI) liderazgo directivo, organizados por ítem, frecuencia y porcentaje de respuesta.

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 4 - Mayo-Julio 2026 - pp. 43-58
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.3.43-58
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Tabla 1. Variable Independiente (VI): Liderazgo Directivo.

N.°	ÍTEMS	ESCALA									
		TED	%	ED	%	N	%	DA	%	Total	%
1	El directivo motiva y apoya al personal docente para alcanzar los objetivos institucionales.	1	3%	5	14%	8	23%	21	60%	35	100%
2	El directivo fomenta un ambiente de trabajo colaborativo y participativo entre los docentes.	1	3%	5	14%	10	29%	19	54%	35	100%
3	El directivo comunica de manera clara las metas y expectativas institucionales.	1	3%	5	14%	8	23%	21	60%	35	100%
4	El directivo reconoce y valora los logros del personal docente.	1	3%	4	11%	9	26%	21	60%	35	100%
5	El directivo toma decisiones considerando la opinión de los docentes en temas del aula.	2	6%	3	9%	6	17%	24	69%	35	100%
6	El directivo promueve la formación continua de los docentes.	2	6%	4	11%	9	26%	20	57%	35	100%
7	El directivo resuelve conflictos de manera justa y equitativa.	2	6%	5	14%	9	26%	19	54%	35	100%

Nota. Fuente: Erazo y Cerda (2025). TED = Totalmente en desacuerdo; ED = En desacuerdo; N = Neutral; DA = De acuerdo. Los porcentajes pueden no sumar 100 por redondeo.

En la tabla 1, pregunta 1, el 60% de los docentes (21 de 35) reconoció que el directivo motivó y apoyó al personal docente para alcanzar los objetivos institucionales. Los 14 docentes restantes se distribuyeron entre el nivel neutral (23%, 8 docentes), el desacuerdo (14%, 5) y el total desacuerdo (3%, 1), y la media fue de 3,40, con moda en el nivel de acuerdo (tabla 3). Con ese porcentaje, el ítem se ubicó por debajo de la consideración de la opinión docente (69%) y por encima de los de formación continua, ambiente colaborativo y gestión de conflictos (54% a 57%). Estas cifras describieron una percepción mayoritariamente favorable de la motivación y el apoyo, aunque sin acuerdo unánime; el enunciado recogió una valoración general y no las acciones concretas en que se expresa ese apoyo.

Por lo que respecta a la pregunta 2 de la tabla 1, el 54% de los docentes (19 de 35) reconoció que el directivo fomentó un ambiente de trabajo colaborativo y participativo entre los docentes. Por su parte, el 29% (10 docentes) se ubicó en el nivel neutral, el 14% (5) en desacuerdo y el 3% (1) en total desacuerdo, de modo que 16 docentes (46%) no marcaron el nivel de acuerdo; la media fue de 3,34 (tabla 3). Junto con la gestión de conflictos, este ítem alcanzó el menor porcentaje de acuerdo de la variable, por lo que la percepción de un ambiente colaborativo resultó favorable para poco más de la mitad del personal, con un peso apreciable de respuestas neutrales.

Sobre la pregunta 3 de la tabla 1, los resultados mostraron que el 60% de los docentes (21 de 35) percibió que el directivo comunicó de manera clara las metas y expectativas institucionales. La distribución fue idéntica a la del primer ítem de la variable, pues el 23% (8 docentes) se ubicó en el nivel neutral, el 14% (5) en desacuerdo y el 3% (1) en total desacuerdo, con la misma media de 3,40 (tabla 3). En consecuencia, los datos sugirieron una percepción favorable de la claridad con que se comunicaron las metas y las expectativas; el estudio no midió el clima organizacional ni la alineación del trabajo docente con esas metas.

Acerca de la pregunta 4 de la tabla 1, el 60% de los docentes (21 de 35) manifestó que el directivo valoró y reconoció los logros del personal docente. En cuanto al resto, el 26% (9 docentes) se ubicó en el nivel neutral, el 11% (4) en desacuerdo y el 3% (1) en total desacuerdo, y la media de 3,43 fue la segunda más alta del bloque, por detrás de la consideración de la opinión docente (tabla 3). El porcentaje de acuerdo coincidió con el de los ítems de motivación y de comunicación de metas. Con todo, el enunciado describió la percepción de reconocimiento en términos generales y no precisó mediante qué acciones se manifestó, por lo que el resultado se limitó a la valoración que hizo el personal.

En torno a la pregunta 5 de la tabla 1, el 69% de los docentes (24 de 35) manifestó que el directivo tomó decisiones considerando la opinión de los docentes en temas del aula, el porcentaje de acuerdo más alto de la variable. Entre los demás, el 17% (6 docentes) se ubicó en el nivel neutral, el 9% (3) en desacuerdo y el 6% (2) en total desacuerdo, de manera que 11 docentes (31%) no alcanzaron el nivel de acuerdo, y la media fue de 3,49, la más alta del bloque (tabla 3). Estos valores sugirieron una percepción favorable de la participación docente en las decisiones; el estudio no midió la confianza ni el sentido de pertenencia.

Con relación a la pregunta 6 de la tabla 1, el 57% de los docentes (20 de 35) consideró que el directivo promovió la formación continua del personal. A su vez, el 26% (9 docentes) se ubicó en el nivel neutral, el 11% (4)

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 4 - Mayo-Julio 2026 - pp. 43-58
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.3.43-58
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

en desacuerdo y el 6% (2) en total desacuerdo, es decir, 15 docentes (43%) fuera del nivel de acuerdo, con una media de 3,34, igual a la del ítem sobre el ambiente colaborativo (tabla 3). Con ese porcentaje, el ítem quedó por debajo de los ítems de motivación, comunicación, reconocimiento y consideración de la opinión docente (60% a 69%). El resultado indicó una percepción favorable en poco más de la mitad del personal, y el enunciado no precisó qué modalidades de formación promovió el directivo.

Finalmente, en la pregunta 7 de la tabla 1, se observó que el 54% de los docentes (19 de 35) consideró que el directivo resolvió los conflictos de manera justa y equitativa, lo que describió una percepción moderada de la gestión de conflictos. Por otra parte, el 26% (9 docentes) se ubicó en el nivel neutral, el 14% (5) en desacuerdo y el 6% (2) en total desacuerdo, de modo que 16 docentes (46%) no se ubicaron en el nivel de acuerdo. Este ítem registró la media (*M*) más baja (3,29) y la mayor dispersión relativa de la variable, con una desviación estándar (*DE*) de 0,93 y un coeficiente de variación (*CV*) de 28,2%, y resultó así el aspecto percibido de forma menos favorable y más heterogénea, sin que el enunciado precisara los mecanismos de mediación empleados.

En conjunto, los siete ítems de la tabla 1 mostraron que los docentes valoraron de manera consistente los aspectos relacionales del liderazgo directivo (motivación, comunicación, reconocimiento y consideración de la opinión docente), con porcentajes de acuerdo que oscilaron entre el 60% y el 69%. Sin embargo, los ítems vinculados a la gestión de conflictos (pregunta 7) y al fomento de un ambiente colaborativo (pregunta 2) registraron los porcentajes más bajos de la variable independiente, ambos en 54%, lo que sugirió que, si bien el liderazgo directivo fue percibido como motivador y comunicativo, la percepción fue menos favorable en lo referido al ambiente colaborativo y a la gestión de conflictos. Este patrón es descriptivo y puede orientar de manera diferenciada las acciones de fortalecimiento directivo que se deriven de este estudio, sin interpretarse como una diferencia entre capacidades del directivo.

3.2. Resultados de la Variable Dependiente: Desarrollo Profesional Docente

A continuación se presentan los resultados obtenidos para la variable dependiente (VD) desarrollo profesional docente, organizados por ítem, frecuencia y porcentaje de respuesta.

Tabla 2. Variable Dependiente (VD): Desarrollo Profesional Docente.

N.º	ÍTEMS	ESCALA									
		TED	%	ED	%	N	%	DA	%	Total	%
1	Participa activamente en programas de capacitación docente ofrecidos por el MINEDUC.	1	3%	1	3%	2	6%	31	89%	35	100%
2	Se siente apoyado por la institución para mejorar sus competencias profesionales.	1	3%	0	0%	6	17%	28	80%	35	100%
3	Tiene acceso a recursos y materiales actualizados para su formación profesional.	1	3%	0	0%	2	6%	32	91%	35	100%
4	Recibe retroalimentación oportuna y constructiva sobre su desempeño docente.	1	3%	2	6%	6	17%	26	74%	35	100%
5	Considera que ha mejorado sus prácticas pedagógicas gracias al desarrollo profesional recibido.	1	3%	0	0%	5	14%	29	83%	35	100%
6	El MINEDUC fomenta su participación en cursos, seminarios, congresos, talleres u otros eventos educativos.	1	3%	1	3%	2	6%	31	89%	35	100%
7	El desarrollo profesional recibido ha tenido un impacto positivo en su labor docente.	2	6%	0	0%	2	6%	31	89%	35	100%

Nota. Fuente: Erazo y Cerda (2025). TED = Totalmente en desacuerdo; ED = En desacuerdo; N = Neutral; DA = De acuerdo. Los porcentajes pueden no sumar 100 por redondeo.

En la tabla 2, pregunta 1, el 89% de los docentes (31 de 35) estuvo de acuerdo en que participó activamente en los programas de capacitación docente ofrecidos por el MINEDUC. El 6% (2 docentes) se ubicó en el nivel neutral, el 3% (1) en desacuerdo y el 3% (1) en total desacuerdo, es decir, solo 4 docentes (11%) no alcanzaron el nivel de acuerdo, y la media fue de 3,80 (tabla 3). Este resultado reflejó un alto nivel declarado de participación en las oportunidades de formación continua; se trató de una participación autorreportada, por lo que el ítem no registró asistencia efectiva ni el contenido de los programas.

En la pregunta 2 de la tabla 2, el 80% de los docentes (28 de 35) reconoció sentirse apoyado por la unidad educativa para mejorar sus competencias profesionales. Seis docentes (17%) se ubicaron en el nivel neutral y uno (3%) en total desacuerdo, sin respuestas en el nivel “En desacuerdo”, con una media de 3,74 (tabla 3). Este porcentaje fue inferior al de los

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 4 - Mayo-Julio 2026 - pp. 43-58
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.3.43-58
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

ítems de participación y de acceso a recursos (89% y 91%) y superior al de la retroalimentación (74%). Así, el apoyo percibido fue mayoritario y la distribución se concentró en el nivel de acuerdo, aunque el ítem recogió una valoración global y no especificó los recursos, el acompañamiento o los programas en que ese apoyo se concretó.

En relación con la pregunta 3 de la tabla 2, se observó que el 91% de los encuestados (32 de 35) estuvo de acuerdo en que contaba con acceso a recursos y materiales actualizados para su formación profesional, el porcentaje de acuerdo más alto de la variable, seguido por tres ítems con 89%. Además, el 6% (2 docentes) se ubicó en el nivel neutral y el 3% (1) en total desacuerdo, sin respuestas en el nivel “En desacuerdo”, de modo que solo 3 docentes (9%) no alcanzaron el nivel de acuerdo. Con una media de 3,86, la más alta de los catorce ítems (tabla 3), el resultado indicó una percepción ampliamente favorable del acceso a recursos, sin que el enunciado precisara la naturaleza de esos recursos.

En lo concerniente a la pregunta 4 de la tabla 2, el 74% de los docentes (26 de 35) reconoció recibir retroalimentación oportuna y constructiva sobre su desempeño. Frente a ello, el 17% (6 docentes) se ubicó en el nivel neutral, el 6% (2) en desacuerdo y el 3% (1) en total desacuerdo, de modo que 9 docentes (26%) no alcanzaron el nivel de acuerdo. La media de 3,63 fue la más baja de la variable y su dispersión relativa la mayor (*DE* = 0,73; *CV* = 20,1%; tabla 3), por lo que, aun con acuerdo mayoritario, la retroalimentación fue el aspecto percibido de forma menos favorable y el único con menos del 80% de acuerdo; el enunciado no especificó la modalidad en que se brinda.

Con respecto a la pregunta 5 de la tabla 2, el 83% de los docentes (29 de 35) consideró haber mejorado sus prácticas pedagógicas gracias al desarrollo profesional recibido. De manera complementaria, el 14% (5 docentes) se ubicó en el nivel neutral y el 3% (1) en total desacuerdo, sin respuestas en el nivel “En desacuerdo”, y la media fue de 3,77 (tabla 3). El porcentaje de acuerdo fue inferior al de los ítems de acceso a recursos, participación y fomento del MINEDUC (89% a 91%) y superior al de apoyo institucional (80%) y retroalimentación (74%). Se trató de una mejora autopercibida de la práctica; el instrumento no la contrastó con otras fuentes, por lo que el resultado describió la percepción docente y no una medición del cambio en el aula.

Por lo que se refiere a la pregunta 6 de la tabla 2, el 89% de los docentes (31 de 35) estuvo de acuerdo en que el MINEDUC fomentó su participación en cursos, seminarios, congresos, talleres u otros eventos educativos. La distribución coincidió con la del primer ítem de la variable: el 6% (2 docentes) en el nivel neutral, el 3% (1) en desacuerdo y el 3% (1) en total desacuerdo, con la misma media de 3,80 (tabla 3). Cabe precisar que el enunciado se refirió a la acción del MINEDUC y no a la gestión del directivo de la institución, de modo que describió la oferta percibida del sistema de formación y no un resultado del liderazgo directivo, a diferencia de los ítems del primer bloque.

Por último, en la pregunta 7 de la tabla 2, el 89% de los docentes (31 de 35) coincidió en que el desarrollo profesional recibido tuvo un impacto positivo en su labor docente. Los demás se distribuyeron entre el nivel neutral (6%, 2 docentes) y el total desacuerdo (6%, 2), sin respuestas en el nivel “En desacuerdo”, y la media fue de 3,77, igual a la del ítem sobre la mejora de las prácticas pedagógicas (tabla 3). Este fue el único ítem de la variable con dos respuestas en total desacuerdo. Lo anterior indicó una percepción favorable del impacto del desarrollo profesional, expresada por los propios docentes y sin una medición independiente de ese efecto.

En contraste, los siete ítems de la tabla 2 mostraron un patrón más homogéneo y con porcentajes de acuerdo superiores a los observados en la variable independiente, situados entre el 74% y el 91%. Ello indicó que los docentes percibieron un acceso más consolidado a oportunidades de formación continua (participación en programas del MINEDUC, acceso a

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 4 - Mayo-Julio 2026 - pp. 43-58
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.3.43-58
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

recursos actualizados) que, a la retroalimentación sobre su desempeño, dado que el ítem de retroalimentación oportuna (pregunta 4) registró el porcentaje más bajo de la variable (74%). Este contraste entre una oferta formativa amplia y una percepción comparativamente menos favorable de la retroalimentación resultó compatible con la premisa de partida del planteamiento del problema sobre la necesidad de seguimiento posterior a la formación. En términos de la lectura analítica descrita en las variables de estudio, los ítems asociados a la planificación de la oferta formativa (preguntas 1, 2, 3 y 6) obtuvieron entre 80% y 91% de acuerdo, y los asociados al seguimiento (preguntas 4, 5 y 7), entre 74% y 89%.

Con el propósito de precisar esta lectura, se consolidan a continuación los estadísticos descriptivos por ítem calculados a partir de las distribuciones ya presentadas en las tablas 1 y 2.

Tabla 3. Estadísticos Descriptivos por Ítem de Ambas Variables (n = 35).

Ítem	Enunciado (síntesis)	*M*	*DE*	Mo	CV %
VI-1	El directivo motiva y apoya al personal docente.	3,40	0,85	4	24,9
VI-2	Fomenta un ambiente colaborativo y participativo.	3,34	0,84	4	25,1
VI-3	Comunica de manera clara metas y expectativas.	3,40	0,85	4	24,9
VI-4	Reconoce y valora los logros del personal docente.	3,43	0,81	4	23,8
VI-5	Considera la opinión docente en temas del aula.	3,49	0,89	4	25,4
VI-6	Promueve la formación continua de los docentes.	3,34	0,91	4	27,1
VI-7	Resuelve conflictos de manera justa y equitativa.	3,29	0,93	4	28,2
VD-1	Participa en programas de capacitación del MINEDUC.	3,80	0,63	4	16,6
VD-2	Se siente apoyado por la institución.	3,74	0,61	4	16,3
VD-3	Tiene acceso a recursos y materiales actualizados.	3,86	0,55	4	14,3
VD-4	Recibe retroalimentación oportuna y constructiva.	3,63	0,73	4	20,1
VD-5	Ha mejorado sus prácticas pedagógicas.	3,77	0,60	4	15,9
VD-6	El MINEDUC fomenta su participación en eventos.	3,80	0,63	4	16,6
VD-7	El desarrollo profesional tuvo impacto positivo.	3,77	0,73	4	19,4

Nota. Fuente: Erazo y Cerda (2025). Estadísticos calculados a partir de las distribuciones de frecuencia de las tablas 1 y 2, con la escala codificada de 1 ("Totalmente en desacuerdo") a 4 ("De acuerdo"). VI = Liderazgo Directivo; VD = Desarrollo Profesional Docente; *M* = media; *DE* = desviación estándar; Mo = moda; *CV* = coeficiente de variación.

Los estadísticos de la tabla 3 describieron con mayor precisión el contraste advertido entre ambas variables. El bloque de liderazgo directivo presentó medias entre 3,29 y 3,49, con un promedio de 3,38 y desviaciones estándar de 0,81 a 0,93, mientras que el bloque de desarrollo profesional docente alcanzó medias de 3,63 a 3,86, con un promedio de 3,77 y desviaciones de 0,55 a 0,73. El coeficiente de variación fue sistemáticamente mayor en la variable independiente (23,8% a 28,2%) que en la dependiente (14,3% a 20,1%), lo que indicó que las percepciones sobre el liderazgo directivo resultaron no solo menos favorables, sino también más heterogéneas entre los docentes que las referidas a su propio desarrollo profesional.

Esta comparación debe leerse con cautela, porque los ítems de ambos bloques no son equivalentes y porque las medias, las desviaciones estándar y los coeficientes de variación tratan como numérica una escala ordinal de cuatro niveles. Los ítems de menor media dentro de cada bloque coincidieron con los de mayor dispersión relativa: la gestión de conflictos (*M* = 3,29; *DE* = 0,93; *CV* = 28,2%) en la variable independiente y la retroalimentación oportuna (*M* = 3,63; *DE* = 0,73; *CV* = 20,1%) en la dependiente, lo que identificó a ambos aspectos como los de menor valoración relativa en sus respectivos bloques.

Cabe advertir, asimismo, que la moda se situó en el nivel máximo de la escala en los catorce ítems y que en la variable dependiente cuatro ítems concentraron entre el 89% y el 91% de las respuestas en dicho nivel, configuración que indicó un efecto techo y que, sumado a la asimetría de la escala de respuesta, descrita en la técnica e instrumento de recolección de datos, restringió la capacidad discriminativa del instrumento en el extremo positivo.

3.3. Propuesta de Solución al Problema y su Revisión por Especialistas

Para dar respuesta a la problemática planteada en torno al liderazgo directivo y la planificación y seguimiento del desarrollo profesional docente en la Unidad Educativa Fiscal "Luis Pauta Rodríguez", se diseñó un taller de socialización orientado a fortalecer las capacidades pedagógicas y de gestión del talento humano. El taller incluyó fases estratégicas: diagnóstico

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.3.43-58
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

participativo de necesidades formativas, diseño de itinerarios de capacitación pertinentes y contextualizados, ejecución de talleres y espacios de aprendizaje colaborativo, y evaluación continua del impacto en la práctica pedagógica. Asimismo, se incorporaron líneas de acción orientadas al fortalecimiento del liderazgo pedagógico, la innovación didáctica, el uso de recursos digitales, la evaluación formativa y la gestión de ambientes colaborativos, con el fin de elevar la calidad educativa y el compromiso profesional dentro del plantel.

La propuesta fue sometida a la revisión de siete especialistas externos en gestión educativa y formación docente con experiencia en el sistema educativo ecuatoriano, quienes analizaron la pertinencia, coherencia, aplicabilidad e impacto potencial del taller. Cada especialista emitió su criterio técnico sobre el taller y sugirió mejoras en los procesos de planificación, ejecución y seguimiento. Este manuscrito no reporta el instrumento, la escala de valoración, los resultados cuantificados ni los índices de acuerdo entre los especialistas, por lo que la revisión se presenta como un insumo técnico para el diseño del taller y no como una validación formal ni como una evaluación de sus efectos una vez implementado.

4. Discusión

En este apartado se interpretan los resultados obtenidos a la luz del objetivo de la investigación y del estado del conocimiento expuesto en la Introducción, contrastando los hallazgos propios con estudios afines y explicando su significado y aplicación práctica para la gestión educativa institucional.

4.1. Contraste de los Hallazgos con la Literatura Previa sobre Liderazgo Directivo y Desarrollo Profesional Docente

Los hallazgos de la tabla 1 mostraron que los docentes de la unidad educativa reconocieron mayoritariamente la comunicación clara de metas y expectativas por parte del directivo (60%), la consideración de su opinión en la toma de decisiones (69%) y la valoración de sus logros (60%) como fortalezas del liderazgo directivo. Estos resultados son compatibles con la posición de Leithwood et al. (2020), quienes sostienen que casi todos los líderes exitosos recurren a un repertorio común de prácticas básicas, entre las cuales figura construir una visión y establecer direcciones compartidas.

De manera similar, la promoción de la formación continua reconocida por el 57% de los docentes (tabla 1) y la alta participación en capacitaciones ofrecidas por el MINEDUC reportada en la tabla 2 (89%) son coherentes con la importancia que la literatura atribuye a la oferta formativa. Esa importancia se advierte tanto en programas que combinan cursos de contenido y comunidades de aprendizaje profesional (Lakshmanan et al., 2011) como en el papel de los equipos de liderazgo en la configuración del aprendizaje profesional docente (Robertson et al., 2024). Estos contrastes son compatibles con la lectura de que el acceso a la oferta formativa constituye una fortaleza del contexto estudiado, aunque su sostenibilidad podría depender del acompañamiento posterior.

Los porcentajes de acuerdo fueron más altos en los ítems de acceso y participación en la oferta formativa (89% a 91% en la tabla 2) que en el de retroalimentación oportuna (74%), y, en la variable liderazgo directivo, fueron más altos en la motivación, la comunicación, el reconocimiento y la consideración de la opinión docente (60% a 69%) que en el ambiente colaborativo y la gestión de conflictos (54%). Estos porcentajes son compatibles con una lectura según la cual las percepciones docentes difieren entre los componentes de ambas variables. Esta lectura es una interpretación de los autores del estudio, sin que un diseño transversal y descriptivo permita comprobar asociaciones ni secuencia temporal. En la literatura, los procesos de aprendizaje docente pueden conducir a la mejora escolar cuando son liderados y apropiados por directivos y docentes (Postholm, 2018).

No obstante, el hallazgo de que solo el 54% de los docentes percibió una gestión de conflictos justa y equitativa por parte del directivo (tabla 1, pregunta 7)

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.3.43-58
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

podría relacionarse con la resistencia docente al cambio (Córica, 2020), aunque este estudio no midió dicha resistencia. En la misma línea, la retroalimentación oportuna sobre el desempeño docente, reconocida por el 74% de los docentes (tabla 2, pregunta 4), obtuvo el porcentaje de acuerdo más bajo entre los ítems de la variable desarrollo profesional docente, lo que resulta compatible con la importancia que se atribuye al apoyo prolongado y facilitado en los grupos de estudio de docentes (Gersten et al., 2010) y a la dispersión de los programas formativos que se advierte en América Latina (Escribano, 2018).

Conviene advertir que ninguno de los siete ítems de desarrollo profesional docente alude al directivo y que dos de ellos (preguntas 1 y 6 de la tabla 2, ambos con 89%) se refieren expresamente a la oferta del MINEDUC, por lo que los porcentajes de este bloque no pueden atribuirse directamente al liderazgo directivo. De ahí que la alta participación en capacitaciones del MINEDUC (89%) pueda reflejar la oferta del sistema más que el liderazgo directivo, y que la retroalimentación, y no la ausencia de oferta formativa, aparezca como el aspecto de menor valoración relativa dentro de la variable desarrollo profesional docente.

4.2. Significado Práctico y Aspectos Novedosos de los Hallazgos

A diferencia de buena parte de la literatura revisada, que aborda el liderazgo pedagógico y el desarrollo profesional docente desde revisiones de la literatura (Postholm, 2018; Zambrano et al., 2025) o desde estudios correlacionales y de modelos estructurales (Yang & Chang, 2024; Zheng et al., 2023), este estudio tradujo el diagnóstico obtenido con el cuestionario de percepción en una propuesta de intervención (el taller de socialización presentado en los resultados), revisada por un panel de siete especialistas externos en gestión educativa y formación docente. Esta articulación dotó al estudio de una orientación aplicada y ofreció una vía operativa para la unidad educativa estudiada, si bien el taller aún no ha sido implementado ni evaluado.

En términos prácticos, estos hallazgos sugieren que, en la unidad educativa estudiada, el acceso a la oferta formativa se percibe como más consolidado que la retroalimentación, por lo que el liderazgo directivo podría orientarse a fortalecer los mecanismos de acompañamiento posterior. Esta lectura se vincula con el aporte de Yang y Chang (2024) sobre el papel mediador de las comunidades de aprendizaje profesional entre el liderazgo distribuido y el desarrollo docente, y podría sugerir, sin que este estudio lo haya contrastado, que dicho papel requiere respaldo institucional, como el que busca ofrecer el taller de socialización propuesto.

4.3. Implicaciones para la Gestión Educativa de la Unidad Estudiada

Los resultados sugieren implicaciones para la gestión educativa de la unidad estudiada, sin que sea posible extrapolarlas a otras instituciones fiscales de contextos urbano-marginales. En primer lugar, el cuestionario de autorreporte, aplicado a la totalidad de los docentes en funciones activas, aportó una primera aproximación descriptiva (tablas 1 y 2) que puede orientar decisiones de planificación institucional, con las cautelas señaladas en las limitaciones. En segundo lugar, la menor valoración de la retroalimentación es compatible con la relevancia del acompañamiento sostenido, que la literatura vincula con la mejora de la práctica instruccional (Kraft et al., 2018). Finalmente, la revisión de la propuesta por un panel de siete especialistas externos aportó observaciones técnicas previas a su implementación, lo que ofrece un insumo para la toma de decisiones en la unidad educativa.

Estas implicaciones cobran especial relevancia si se considera que, a diferencia de estudios con muestras amplias y modelos de ecuaciones estructurales (Liu & Hallinger, 2018) o con directores que participaron en un programa piloto de comunidades de aprendizaje docente (Avidov-Ungar, 2019), la unidad educativa es una institución de sostenimiento fiscal ubicada en un sector urbano-marginal, y sus restricciones de recursos

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.3.43-58
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

institucionales no fueron medidas en este estudio, más allá de la percepción docente sobre el acceso a recursos y materiales de formación (tabla 2, pregunta 3). En ese sentido, el costo y la replicabilidad de la propuesta de intervención no se evaluaron en este estudio.

4.4. Coherencia entre el Diagnóstico y la Propuesta de Intervención

Un aspecto que aportó coherencia interpretativa a este estudio fue la correspondencia entre las debilidades identificadas en el diagnóstico cuantitativo y las líneas de acción incorporadas en la propuesta de intervención descrita en los resultados. Los niveles de acuerdo más bajos de la variable liderazgo directivo, compartidos por la gestión de conflictos (pregunta 7, la de menor media) y el fomento de un ambiente colaborativo (pregunta 2), se asociaron, a juicio de los autores, con la línea de acción orientada a la gestión de ambientes colaborativos; de manera análoga, el nivel de acuerdo más bajo de la variable desarrollo profesional docente, correspondiente a la retroalimentación oportuna (tabla 2, pregunta 4), se asoció con la línea de evaluación formativa incorporada al taller de socialización. Esta correspondencia es coherente con el principio, propio de la investigación educativa aplicada, de fundamentar las propuestas de mejora en la evidencia empírica recogida.

Esta correspondencia diagnóstico-intervención, sin embargo, no sustituyó la necesidad de evaluar los resultados del taller una vez implementado, aspecto que quedó fuera del alcance temporal de este estudio, pues la revisión por especialistas se limitó a considerar la pertinencia, la coherencia, la aplicabilidad y el impacto potencial de la propuesta.

5. Conclusiones

El análisis llevado a cabo permite describir la percepción docente del liderazgo directivo y del desarrollo profesional docente; según la literatura revisada, una gestión adecuada de la planificación y el seguimiento del desarrollo profesional se asocia con el aprendizaje profesional del profesorado y con el fortalecimiento de una cultura institucional orientada a la mejora continua. Los hallazgos del estudio muestran una percepción mayoritariamente favorable del liderazgo directivo (54% a 69% de acuerdo) y del desarrollo profesional docente (74% a 91%), junto con niveles de acuerdo más bajos en la gestión de conflictos y el ambiente colaborativo (54%) dentro del liderazgo directivo y en la retroalimentación oportuna (74%) dentro del desarrollo profesional docente, lo que es compatible con la conveniencia de que las capacitaciones se articulen en procesos sostenibles de seguimiento, coherentes con los objetivos institucionales.

El estudio aporta evidencia descriptiva sobre las demandas de fortalecimiento del liderazgo directivo en una institución fiscal de un sector urbano-marginal, contexto en el que, según la literatura revisada, las limitaciones del desarrollo profesional docente se presentan con mayor agudeza. El taller de socialización, elaborado a partir de los resultados del cuestionario y revisado por siete especialistas externos, se plantea como una propuesta para atender estas necesidades, cuya implementación y efectos no se han evaluado.

Se identifica como aspecto relevante la evidencia empírica obtenida sobre la percepción docente del rol directivo en la motivación, la comunicación y el apoyo, en un marco que la literatura revisada vincula con la formación continua y la gestión pedagógica. Asimismo, el estudio contribuye al debate académico al comparar la situación institucional con hallazgos de otras investigaciones, con lo que identifica coincidencias con lo documentado sobre la importancia del seguimiento y la retroalimentación continuos y sugiere la conveniencia de generar planes sostenidos de desarrollo profesional. Esta correspondencia con la literatura ofrece un marco interpretativo de los hallazgos, sin que permita afirmar que las dificultades identificadas en la Unidad Educativa Fiscal “Luis Pauta Rodríguez” se repitan en otras instituciones.

Entre las limitaciones del estudio se identifican el alcance circunscrito a una sola institución educativa, que impide generalizar los hallazgos a otros contextos

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.3.43-58
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

fiscales sin estudios posteriores más amplios, y el carácter transversal y no experimental del diseño, que permitió describir las percepciones, pero no establecer relaciones de causalidad entre ambas variables. Por otra parte, al tratarse de un instrumento de autorreporte aplicado a la totalidad de los docentes en funciones activas, no puede descartarse cierta deseabilidad social. Además, la escala de cuatro niveles fue asimétrica y favoreció un efecto techo en la variable desarrollo profesional docente, y la planificación y el seguimiento del desarrollo profesional se abordaron de manera indirecta, mediante ítems de percepción sobre la oferta formativa, la retroalimentación y el impacto, sin una dimensión específica ni revisión de los planes institucionales. Por último, la revisión del taller por siete especialistas externos consistió en el criterio técnico de cada uno, sin que este manuscrito reporte índices de acuerdo ni resultados cuantificados.

En relación con el instrumento, el juicio de tres doctores en educación permitió valorar la claridad, la coherencia, la relevancia y la suficiencia de los catorce enunciados, que fueron conservados tras ajustes semánticos y de precisión conceptual; no obstante, esta validación de contenido no incluyó el cálculo de un coeficiente de fiabilidad estadística como el alfa de Cronbach, por lo que futuras aplicaciones del instrumento en otros contextos institucionales deberían incorporar dicho cálculo para reforzar la robustez psicométrica de la medición.

Como líneas futuras, se sugiere examinar el impacto a largo plazo de los planes institucionales de formación docente, la efectividad de distintos modelos de liderazgo en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica y las estrategias de acompañamiento pedagógico que favorecen la innovación. En particular, conviene evaluar el taller de socialización propuesto, una vez aplicado, para verificar si mejora el seguimiento y la gestión de conflictos a mediano plazo.

6. Referencias

Alzayed, Z. A., & Alabdulkareem, R. H. (2021). Enhancing cognitive presence in teachers' professional learning communities via reflective practice. *Journal of Education for Teaching, 47*(1), 18–31. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1842134

Antinluoma, M., Ilomäki, L., Lahti-Nuuttila, P., & Toom, A. (2018). Schools as professional learning communities. *Journal of Education and Learning, 7*(5), 76–91. https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p76

Avidov-Ungar, O. (2019). Professional learning communities of teachers: Israeli principals' perceptions. *Journal of Educational Administration, 57*(6), 658–674. https://doi.org/10.1108/JEA-10-2017-0126

Avidov-Ungar, O., Hayak, M., & Cohen, S. (2023). Role perceptions of early childhood teachers leading professional learning communities following a new professional development policy. *Leadership and Policy in Schools, 22*(1), 225–237. https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1921224

Camacho, R. J., Castro, A. E., Orbe, M. de J., & Gavilanez, N. D. (2024). Liderazgo educativo transformacional y su impacto en el rendimiento académico: Un análisis empírico en instituciones educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(4), 6222–6239. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12823

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Conan, J. (2021). Fostering teacher leadership in K-12 schools: A review of the literature. *Performance Improvement Quarterly, 34*(3), 229–246. https://doi.org/10.1002/piq.21374

Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23*(2), 255–272. https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181–199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Dorukbaşi, E., & Cansoy, R. (2024). Examining the mediating role of teacher professional learning between perceived instructional leadership and teacher instructional practices. *European Journal of Education, 59*(3), e12672. https://doi.org/10.1111/ejed.12672

Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación, 42*(2), 738–752. https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033

Gersten, R., Dimino, J., Jayanthi, M., Kim, J. S., & Santoro, L. E. (2010). Teacher study group:

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.3.43-58
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first-grade classrooms. *American Educational Research Journal, 47*(3), 694–739. https://doi.org/10.3102/0002831209361208

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.

King, F. (2016). Teacher professional development to support teacher professional learning: Systemic factors from Irish case studies. *Teacher Development, 20*(4), 574–594. https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1161661

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

Lakshmanan, A., Heath, B. P., Perlmutter, A., & Elder, M. (2011). The impact of science content and professional learning communities on science teaching efficacy and standards-based instruction. *Journal of Research in Science Teaching, 48*(5), 534–551. https://doi.org/10.1002/tea.20404

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly, 54*(4), 501–528. https://doi.org/10.1177/0013161X18769048

Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement: A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement, 22*(2), 121–148. https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467

Mohan, P. P., Lingam, G. I., & Chand, D. D. (2017). Teachers' perceptions of the impact of professional development on learning and teaching in a developing nation. *Australian Journal of Teacher Education, 42*(11), 18–33. https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n11.2

Parise, L. M., & Spillane, J. P. (2010). Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. *The Elementary School Journal, 110*(3), 323–346. https://doi.org/10.1086/648981

Parsons, A. W., Parsons, S. A., Dodman, S. L., Nuland, L. R., Pierczynski, M., & Ramirez, E. M. (2019). Longitudinal literacy professional development in an urban elementary charter school. *The Journal of Educational Research, 112*(4), 447–462. https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1552915

Pérez-Morales, P., Zambrano-Vacacela, L. L., & Mejía-Vera, J. G. (2021). Profesionalización docente en el Ecuador: Una experiencia de justicia e inclusión social. *Acta Scientiarum. Education, 43*, e51798. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.51798

Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education, 5*(1), 1522781. https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781

Ribadeneira, D. A., Arellano, F. J., Zaruma, O., & Cevallos, A. A. (2022). Desarrollo profesional de docentes: Análisis de los componentes de desarrollo en la actualidad. *Revista Científica UISRAEL, 9*(2), 11–22. https://doi.org/10.35290/rcui.v9n2.2022.527

Robertson, D. A., Padesky, L. B., Thrailkill, L. D., Kelly, A., & Brock, C. H. (2024). Exploring the role of instructional leaders in promoting agency in teachers' professional learning. *International Journal of Professional Development, Learners and Learning, 6*(1), ep2402. https://doi.org/10.30935/ijpdll/14058

Yang, X., & Chang, Y.-C. (2024). The effects of perceived distributed leadership on teacher professional development among primary school teachers: The mediating role of teacher professional learning community. *Journal of Pedagogical Research, 8*(4), 163–177. https://doi.org/10.33902/JPR.202429304

Zambrano, D. M., Rivas, D. P., Ordóñez, C. V., & Guerrero, M. M. (2025). El rol del liderazgo pedagógico en el desarrollo profesional docente. *Polo del Conocimiento, 10*(2), 1761–1774. https://doi.org/10.23857/pc.v10i2.8999

Zheng, X., Jiang, C., & Liu, C. (2023). Uncovering the complex relationships among distributed leadership, departmental teacher leadership, and professional learning community in Chinese schools. *Future in Educational Research, 1*(2), 182–197. https://doi.org/10.1002/fer3.15

Reseña biográfica de los autores

Dennys Dolores Erazo Quintero | dderazoq@ube.edu.ec

Profesora de educación básica por el Instituto Superior Pedagógico "Leonidas García", licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Estatal de Guayaquil y diplomada en Gestión Directiva de Organizaciones Educativas por la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Tiene 15 años de experiencia docente en contextos

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.3.43-58
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

rurales y urbanos y en coordinación pedagógica, Consejo Ejecutivo y vicerrectorado. Desde 2014 es docente de una unidad educativa del Ministerio de Educación del Ecuador. Cursa posgrado en la Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE); sus líneas de investigación son liderazgo educativo, gestión directiva y desarrollo profesional docente.

Pedro Digner Cerda Shiguango | pdcerdas@ube.edu.ec

Docente kichwa, licenciado en Ciencias de la Educación Intercultural Bilingüe por la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Ingresó al magisterio el 7 de junio de 2007 y en 2013 asumió el rectorado de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Amawta Samay”. Ha enfocado su labor en fortalecer la identidad cultural, el liderazgo comunitario y la calidad educativa, promoviendo el respeto y la inclusión desde una perspectiva ancestral y pedagógica. Cursa estudios de posgrado en la Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE); sus líneas de investigación son el liderazgo educativo intercultural y el desarrollo profesional docente.

Agradecimientos. Los autores expresan su agradecimiento a las autoridades y al personal docente de la Unidad Educativa Fiscal “Luis Pauta Rodríguez” de Guayaquil, por las facilidades brindadas para la aplicación del instrumento de recolección de datos. Asimismo, se agradece a los siete especialistas externos en gestión educativa y formación docente que participaron en la revisión de la propuesta de intervención descrita en los resultados del estudio, por sus observaciones técnicas sobre el taller de socialización propuesto.

Declaraciones de los autores

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT). Dennys Dolores Erazo Quintero: conceptualización, metodología, investigación, curación de datos, análisis formal, redacción del borrador original y administración del proyecto. Pedro Digner Cerda Shiguango: conceptualización, validación, visualización, redacción (revisión y edición).

Financiamiento. Esta investigación no recibió financiamiento de instituciones u organizaciones externas.

Conflicto de intereses. Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Declaración de disponibilidad de datos. Los datos que respaldan los hallazgos de este estudio están disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia (dderazoq@ube.edu.ec).

Declaración de uso de Inteligencia Artificial. Se utilizó la herramienta de inteligencia artificial Claude (Anthropic) durante la etapa de revisión editorial de este manuscrito, para mejorar la redacción y la ortografía, así como para revisar el cumplimiento de las citas y referencias conforme a las normas de la American Psychological Association (APA), 7.ª edición.

Aprobación ética y consentimiento informado. Esta investigación contó con la aprobación del comité de ética de la Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE) y con la autorización de las autoridades del rectorado de la Unidad Educativa Fiscal “Luis Pauta Rodríguez” de Guayaquil para la aplicación del instrumento de recolección de datos, así como con el consentimiento informado de los docentes participantes.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional