Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.
DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.2.31-47
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Gestión Directiva y Fortalecimiento del Perfil Profesional Docente en Una Institución Educativa de Quito

Denis Rigoberto Laguna Dávila[1]; Génesis Daniela Torres Gálves[1]
Tutora: Maricela Elizabeth Sánchez Morante; **Profesora de Planta:** Esther Lucrecia Carlin Chávez
[1]Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE), Durán, Ecuador
drlagunad@ube.edu.ec | https://orcid.org/0009-0003-4236-5809
gdtorresg@ube.edu.ec | https://orcid.org/0009-0004-7198-7057
Correspondencia: drlagunad@ube.edu.ec

Resumen: En los contextos educativos actuales, el fortalecimiento del perfil profesional docente en metodologías activas depende en gran medida de las condiciones de liderazgo y acompañamiento que promueven los equipos directivos, una relación que los desafíos de la pospandemia han vuelto más apremiante. Este estudio examina la gestión directiva y su relación con el perfil profesional docente en metodologías activas en la Unidad Educativa Particular San José La Salle de Quito, período académico 2024-2025. El componente cuantitativo se aplicó mediante un cuestionario de 21 ítems con escala Likert a 63 docentes, organizado en cinco dimensiones. Las entrevistas semiestructuradas a la rectora y al vicerrector aportaron la dimensión cualitativa. Los datos muestran que la planificación institucional y el acompañamiento pedagógico se ubican en nivel Alto. El liderazgo directivo, en cambio, registra los valores más bajos de toda la gestión, una distancia que los testimonios cualitativos ayudan a interpretar. El profesorado, por su parte, declara conocimiento de las metodologías activas; ese dominio conceptual, sin embargo, no se traduce aún en práctica sistemática dentro del aula. El análisis correlacional de Spearman arrojó una relación positiva entre el liderazgo directivo y la aplicación de metodologías activas (rs = 0,456; p < 0,01). El coeficiente, moderado pero estadísticamente confiable, señala que las condiciones institucionales del liderazgo inciden sobre la práctica docente de modo directo. El reconocimiento y el respaldo directivo, según estos datos, no son elementos periféricos de la gestión.

Palabras clave: gestión directiva; perfil profesional docente; metodologías activas; educación básica y elemental; innovación pedagógica.
Código de clasificación internacional UNESCO: 5802.02 - Organización y dirección de las instituciones educativas.
Clasificación OCDE-FOS: 5.3 - Ciencias de la educación.

School Leadership and the Strengthening of Teachers' Professional Profile at an Educational Institution in Quito

Abstract: In current educational contexts, strengthening teachers' professional profile in active methodologies depends largely on the leadership and mentoring conditions that school leadership teams promote, a relationship that post-pandemic challenges have made more urgent. This study examines school leadership and its relationship with teachers' professional profile in active methodologies at Unidad Educativa Particular San José La Salle de Quito, during the 2024-2025 academic year. We applied the quantitative component through a 21-item Likert-scale questionnaire administered to 63 teachers, organized into five dimensions. Semi-structured interviews with the principal and the vice principal provided the qualitative dimension. The data show that institutional planning and pedagogical mentoring are at a High level. Leadership, by contrast, shows the lowest scores within the overall school leadership assessment, a gap that the qualitative accounts help explain. Teachers, for their part, report knowledge of active methodologies; however, this conceptual mastery has not yet translated into systematic classroom practice. Spearman's correlational analysis showed a positive relationship between leadership and the application of active methodologies (rs = .456, p < .01). The coefficient, moderate but statistically reliable, indicates that the institutional conditions of leadership directly influence teaching practice. According to these data, recognition and leadership support are not peripheral elements of school management.

Keywords: school leadership; teachers' professional profile; active methodologies; basic and elementary education; pedagogical innovation.
UNESCO International Classification Code: 5802.02 - Educational institutions; organization and management.
OECD-FOS Classification: 5.3 - Educational sciences.

Gestão diretiva e fortalecimento do perfil profissional docente em uma instituição educativa de Quito

Resumo: Nos contextos educativos atuais, o fortalecimento do perfil profissional docente em metodologias ativas depende, em grande medida, das condições de liderança e acompanhamento que as equipes diretivas promovem, uma relação que os desafios da pós-pandemia tornaram mais urgente. Este estudo examina a gestão diretiva e sua relação com o perfil profissional docente em metodologias ativas na Unidad Educativa Particular San José La Salle de Quito, no período acadêmico 2024-2025. O componente quantitativo foi aplicado por meio de um questionário de 21 itens com escala Likert a 63 docentes, organizado em cinco dimensões. As entrevistas semiestruturadas com a diretora e o vice-diretor forneceram a dimensão qualitativa. Os dados mostram que o planejamento institucional e o acompanhamento pedagógico se situam em nível Alto. A liderança diretiva, em contrapartida, registra os valores mais baixos de toda a gestão, uma distância que os testemunhos qualitativos ajudam a interpretar. O corpo docente, por sua vez, declara conhecimento das metodologias ativas; esse domínio conceitual, contudo, ainda não se traduz em prática sistemática em sala de aula. A análise correlacional de Spearman revelou uma relação positiva entre a liderança diretiva e a aplicação de metodologias ativas (rs = 0,456; p < 0,01). O coeficiente, moderado mas estatisticamente confiável, indica que as condições institucionais da liderança incidem diretamente sobre a prática docente. O reconhecimento e o respaldo diretivo, segundo esses dados, não são elementos periféricos da gestão.

Palavras-chave: gestão diretiva; perfil profissional docente; metodologias ativas; educação básica e elementar; inovação pedagógica.
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:
Laguna, D. R., & Torres, G. D. (2026). Gestión Directiva y Fortalecimiento del Perfil Profesional Docente en Una Institución Educativa de Quito. *Revista Scientific, 11*(Ed. Esp. 6), 31–47. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.2.31-47

Fecha de Recepción:	Fecha de Aceptación:	Fecha de Publicación:
03-02-2026	14-07-2026	05-08-2026

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 31-47
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.2.31-47
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

1. Introducción

Los sistemas educativos han experimentado un cambio importante de sus modelos pedagógicos. Esto se ve influenciado por las demandas actuales de la sociedad y por otro lado por los efectos de la pandemia sobre la enseñanza. En este marco, Vázquez et al. (2016) señalan que ejercer la función directiva resulta una tarea compleja debido, entre otros factores, a la falta de profesionalización percibida, pues el perfil directivo combina una doble faceta, la de líder pedagógico y la de técnico-gestor administrativo, mientras la formación específica que reciben los directores sigue centrada en aspectos esencialmente formales o de gestión, sin preparar suficientemente la dimensión de liderazgo que la función exige.

La gestión de los directivos de una institución educativa incluye la planificación curricular, de igual forma el seguimiento del talento humano y el trabajo docente. Al respecto, Ramirez y Sánchez (2023) establecieron en su estudio que entre el liderazgo directivo y el desempeño docente existe una correlación moderada y significativa, con un Rho de Spearman de 0,512 (p = 0,001), lo que revela que la calidad del trabajo de los docentes depende en buena medida del liderazgo que los directivos ejercen. Para lograr aquello, debe existir una planificación estratégica, así como el acompañamiento continuo al profesorado.

Por otro lado, Mestanza (2025) analizó una institución educativa del Callao en Perú y encontró que la participación de los directivos en el desarrollo profesional del profesorado se asocia de forma moderada con un mejor desempeño docente y con mejoras en las prácticas pedagógicas.Esto se expresa en programas de capacitación y apertura de espacios colegiados de reflexión. Sin esos apoyos, la inclusión de nuevas metodologías queda librada a la voluntad individual de cada maestro.

Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional docente ha transitado desde aspectos funcionales hacia marcos comprensivos que reconocen su carácter relacional y contextual (Soto-Vega, 2025). El docente debe dominar los contenidos disciplinares y se espera que diagnostique necesidades de aprendizaje, diseñe experiencias didácticas diversificadas y evalúe de manera continua el proceso educativo. En esa dirección, Barrientos (2024) identifica varias tendencias que establecen la profesionalización docente actual. El enfoque por competencias ha ganado terreno en los sistemas de evaluación, y las estrategias activas de enseñanza se posicionan como eje de la práctica pedagógica. La evaluación del desempeño, en ese contexto, se orienta cada vez más hacia resultados observables en el aula.

Dentro de ese contexto, Pinenla-Palaguaray et al. (2024) analizan tres de estas estrategias activas de enseñanza: el aula invertida, el aprendizaje basado en problemas y la gamificación. Cada una de estas estrategias activas de enseñanza reposiciona al estudiante como agente de su propio aprendizaje; el docente, en consecuencia, asume el rol de mediador y diseñador de experiencias. Ese giro exige competencias pedagógicas que no siempre se desarrollan en la formación inicial. La actualización continua se vuelve, entonces, una condición indispensable, y no un complemento optativo.

En este sentido, la relación entre liderazgo institucional y estrategias activas de enseñanza se alinea en ese punto de confluencia. Cuando los equipos directivos priorizan el desarrollo profesional del profesorado a través de planes de capacitación, supervisión pedagógica y recursos para la innovación, las probabilidades de que los docentes empleen estrategias activas en el aula crecen de modo considerable. En línea con lo anterior, Ramirez y Sánchez (2023) encontraron una correlación moderada y significativa entre el liderazgo directivo y el desempeño docente, lo que respalda que los equipos directivos atentos al desarrollo profesional del profesorado propician un desempeño docente más favorable, aunque esto no se aplica de manera uniforme entre instituciones.

Asimismo, los antecedentes disponibles en el contexto ecuatoriano sobre la relación explícita entre

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.2.31-47
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

gestión directiva y desarrollo profesional docente orientado a estas metodologías son aún escasos. La mayor parte de los estudios regionales proviene del Perú y Chile. En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural establece la investigación y la experimentación pedagógica como principios de gestión (Portero & Medina, 2025). Las instituciones de sostenimiento fiscomisional presentan, con todo, condiciones específicas que los estudios de alcance general no siempre recogen. Los colegios católicos, en particular, trabajan bajo un proyecto educativo pastoral que coexiste con las exigencias académicas del sistema nacional.

Los procesos de cambio pedagógico en instituciones confesionales requieren análisis situados que reconozcan la especificidad de su cultura organizacional. Unidad Educativa Particular San José La Salle, con sede en Quito, ofrece un caso de análisis con esas características. Su modelo pedagógico atraviesa un proceso de actualización hacia enfoques centrados en el estudiante, y el equipo directivo ocupa un lugar central en ese proceso. Conocer las percepciones del profesorado sobre la dirección escolar, así como el grado en que los docentes han incluido estas estrategias, permite identificar problemáticas y propuestas que un análisis exclusivamente reglamentario no alcanza a revelar. En función de eso, la pregunta de investigación es ¿cómo influye la gestión directiva en el fortalecimiento del perfil profesional docente relacionado con el uso de metodologías activas en la Unidad Educativa Particular San José La Salle?.

El objetivo principal de este trabajo es analizar la influencia de la gestión directiva en el perfil profesional docente relacionado con metodologías activas en la Unidad Educativa Particular San José La Salle de Quito, en el período académico 2024-2025.

1.1. Marco teórico o revisión de la literatura

En primer lugar, Velychko et al. (2022) proponen, ante las limitaciones de la garantía externa de calidad en la educación superior, un sistema complementario de autorregulación institucional basado en indicadores y clasificaciones nacionales para mejorar de forma continua la calidad y la eficiencia de las instituciones educativas. A su vez, Cárdenas-Tapia et al. (2022) distinguen el liderazgo directivo, la planificación estratégica, la evaluación de la gestión y el clima institucional como dimensiones centrales que determinan la capacidad de las instituciones para transformarse, y precisan que factores como la falta de capacitación, la precariedad del entorno y las debilidades administrativas frenan ese desarrollo; en ese sentido, la gestión condiciona directamente los procesos pedagógicos que ocurren en el aula.

Desde otra perspectiva, Kilag y Sasan (2023) conceptualizan el liderazgo pedagógico como la capacidad del equipo directivo de incidir sobre las prácticas de enseñanza y el desarrollo profesional del profesorado. Esta incidencia opera, según los autores, a través de la modelación de prácticas de aula, la retroalimentación de carácter formativo y la generación de oportunidades de trabajo entre pares. No es, en su lectura, una influencia indirecta ni ocasional. Junto a ello, Gamarra (2024) apunta que los cambios reales en la cultura escolar se apoyan en una visión compartida entre directivos y docentes, en una gestión del cambio que atiende los ritmos institucionales y en la promoción de la innovación como práctica esperada y respaldada. Tres condiciones que, en muchos contextos, están ausentes de modo simultáneo. Córdova (2024), por su parte, encontró una correlación positiva moderada entre el clima institucional y el desempeño docente (Rho = 0,557), lo que respalda que un clima donde el apoyo directivo es percibido como real, la comunicación es fluida y el trabajo colectivo resulta posible, se asocia con un mejor desempeño docente.

Con respecto a ello, Domínguez y Palomares (2020), mediante un pilotaje de aula invertida, caracterizan las metodologías activas como un conjunto de enfoques didácticos que sitúan al estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, desplazando al docente de ser un transmisor hacia el de

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 31-47
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.2.31-47
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

guía y mediador. No obstante, Fernández-de-Castro y Villegas-Pantoja (2024) advierten que su implementación tropieza con obstáculos, entre ellos la resistencia al cambio de los docentes, la falta de capacitación y la escasez de recursos e infraestructura tecnológica. Estos factores operan con frecuencia de modo simultáneo y su presencia señala que estos enfoques dependen de condiciones institucionales como la capacitación, la infraestructura y el respaldo directivo.

En relación con el perfil docente, De Haro et al. (2020) validaron mediante juicio de expertos un cuestionario de competencias docentes estructurado en dimensiones científicas, sociales, metodológicas y personales que determinan cómo un educador ejerce su práctica dentro de un contexto específico, confirmando la pertinencia, relevancia y claridad de sus ítems; esta concepción ha ido evolucionando hacia marcos más amplios que reconocen dimensiones pedagógicas, didácticas y digitales dentro de la labor docente, además de aspectos transversales y socioemocionales que antes no eran contemplados de manera explícita.

El perfil que hoy se le exige a un docente no se limita a conocimientos disciplinares, sino que incluye la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica, de mantenerse actualizado de manera permanente y de diseñar experiencias de aprendizaje que sean evaluadas de forma formativa. Esta ampliación del perfil docente se refuerza con marcos que vinculan explícitamente las competencias profesionales a la evaluación del desempeño (Zamora, 2024) y con relatos autobiográficos de docentes en servicio que evidencian cómo la reflexión sobre la propia trayectoria profesional sostiene ese desarrollo a lo largo de la carrera (García, 2020).

Finalmente, Sujatovich y Brocca (2024) subrayan que entender la innovación educativa de manera genuina implica reconocer lo que ocurre en las dimensiones culturales del acto educativo, así como en las sociales y emocionales; reducirla únicamente a cambios de método o de herramientas técnicas deja fuera aspectos que definen si esa innovación tiene o no un efecto real. La innovación, en ese sentido, trasciende la introducción de tecnologías o enfoques novedosos. Se trata, más bien, de un proceso de transformación pedagógica de carácter intencional que requiere tiempo y condiciones institucionales sostenidas. En el nivel institucional, ese proceso exige al menos tres condiciones. Un liderazgo directivo que otorgue legitimidad a la experimentación pedagógica. Espacios de construcción colectiva donde el profesorado pueda reflexionar sobre su práctica. Una cultura organizacional que valore la mejora continua como parte de su identidad, y no como exigencia externa ocasional.

2. Metodología

El estudio se basó en un enfoque mixto. Dos paradigmas orientaron el trabajo, por un lado, el positivista para el componente cuantitativo y el interpretativo para el análisis de las percepciones de directivos. El diseño fue no experimental y transversal, con alcance descriptivo-correlacional, pues el propósito central consistió en caracterizar las variables tal como se presentaban en su contexto natural y en establecer el grado de asociación entre ellas.

Método, enfoque y diseño: Se adoptó un método hipotético-deductivo, pues el estudio partió de marcos teóricos ya consolidados sobre gestión directiva y desarrollo profesional docente para contrastar, mediante datos empíricos, la relación entre ambas variables (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). El enfoque fue mixto, con la integración de un componente cuantitativo (cuestionario con escala Likert) y uno cualitativo (entrevistas semiestructuradas a la rectora y al vicerrector), bajo una lógica de triangulación que permitió contrastar ambas fuentes de información (Creswell & Plano, 2018).

El diseño del componente cuantitativo fue no experimental, transversal, de alcance descriptivo-correlacional, dado que las variables se observaron tal como se presentaban en su contexto natural, sin manipulación deliberada y en un único momento temporal (Cohen et al., 2018; Creswell & Creswell, 2018). La articulación de estos tres elementos permitió

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 31-47
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.2.31-47
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

caracterizar el estado de la gestión directiva y del perfil profesional docente, establecer el grado de asociación estadística entre ambas variables y complementar los hallazgos cuantitativos con la interpretación cualitativa aportada por los directivos.

El trabajo de campo se llevó a cabo en la Unidad Educativa Particular San José La Salle, ubicada en el Distrito Metropolitano de Quito, provincia de Pichincha. La recolección de datos correspondió al segundo quimestre del año lectivo 2024-2025. El cuerpo docente de la institución sumaba 63 profesores en ese período; dado que la población era abarcable en su totalidad, se optó por un censo en lugar de recurrir a muestreo probabilístico. De manera complementaria, la rectora y el vicerrector participaron como informantes para la entrevista cualitativa.

Para la encuesta se construyó un cuestionario con escala de Likert de cinco niveles, desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). El instrumento reunió 21 ítems con las siguientes dimensiones: para gestión directiva (planificación institucional, acompañamiento pedagógico y liderazgo) y para perfil docente en metodologías activas (conocimiento, aplicación y valoración de estrategias activas). La guía de entrevista, por su parte, comprendió 8 preguntas abiertas orientadas a obtener la perspectiva de los directivos sobre las acciones de gestión vinculadas al desarrollo profesional del profesorado y a la puesta en marcha de metodologías innovadoras.

Tres expertos con grado de maestría o doctorado en educación y gestión escolar revisaron ambos instrumentos por medio de juicio de validación. Con posterioridad a esa revisión, se aplicó una prueba piloto con 8 docentes ajenos al análisis definitivo, cifra que representó el 12,7% de la muestra. Ese paso permitió calcular el coeficiente Alfa de Cronbach y verificar la consistencia interna del cuestionario. Los valores obtenidos superaron 0,80, siendo considerado aceptable en instrumentos de este tipo.

El software estadístico SPSS versión 26 soportó el procesamiento de los datos cuantitativos. Se calcularon frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central para cada dimensión del cuestionario. Con el fin de determinar el grado de asociación entre las dimensiones del estudio, se calculó el coeficiente de correlación de Spearman (rs) entre los puntajes promedio de cada dimensión por participante, dado el nivel de medición ordinal de la escala. Se empleó un nivel de significancia de $p < 0,05$. El uso de diseños correlacionales resulta habitual en la investigación educativa de enfoque mixto para establecer el grado de asociación entre variables de gestión y desempeño (Pérez, 2022).

Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad y sometidas a análisis de contenido temático. Las categorías se establecieron directamente de las respuestas de los directivos. Las autoridades de la institución aprobaron el proyecto antes del inicio del trabajo de campo, y cada participante suscribió el consentimiento informado correspondiente. La confidencialidad de la información quedó garantizada, así como el uso académico exclusivo de los datos recabados.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados del estudio, organizados en tres apartados. El primero recoge los hallazgos de la encuesta aplicada a los docentes de la Unidad Educativa Particular San José La Salle, desglosados por cada una de las cinco dimensiones del cuestionario. El segundo apartado expone el análisis correlacional de Spearman entre dichas dimensiones. El tercero sintetiza los resultados de las entrevistas realizadas a la rectora y al vicerrector de la institución, correspondientes al componente cualitativo del estudio.

3.1. Resultados de la encuesta a docentes de la Unidad Educativa

La presentación de resultados se organiza conforme a las cinco dimensiones del cuestionario aplicado a los 63 docentes de la Unidad Educativa Particular San José La Salle durante el segundo

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 31-47
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.2.31-47
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

quimestre del año lectivo 2024-2025. Para la interpretación de las medias se consideró la escala: Bajo (1,00–2,49), Medio (2,50–3,49) y Alto (3,50–5,00). La tabla 1 recoge las medias por dimensión; las tablas 2 a 6 detallan los resultados ítem por ítem.

Tabla 1. Medias por Dimensión del Cuestionario.

Dimensión	N ítems	M	DE	Nivel
D1. Planificación institucional	4	4.13	0.69	Alto
D2. Acompañamiento pedagógico	5	4.00	0.70	Alto
D3. Liderazgo directivo	3	3.40	1.03	Medio
D4. Conocimiento de MA	5	4.06	0.64	Alto
D5. Aplicación y valoración de MA	4	3.94	0.63	Alto

Nota. Fuente: Laguna y Torres (2025). M= Media; DE = Desviación Estándar.

La tabla 1 permite comparar el desempeño relativo de las tres dimensiones de gestión directiva y las dos dimensiones del perfil docente en metodologías activas. Cuatro de las cinco dimensiones se ubican en nivel Alto, con medias que oscilan entre 3,94 y 4,13, lo que indica una valoración generalmente favorable por parte del profesorado. El liderazgo directivo constituye la excepción, al ubicarse en nivel Medio (M = 3,40) y presentar además la desviación estándar más alta del conjunto (DE = 1,03), lo que evidencia mayor dispersión en las percepciones docentes sobre esta dimensión. Esta diferencia anticipa los hallazgos que se detallan a continuación.

Dimensión 1: Planificación institucional: La dimensión de planificación institucional forma parte del componente de gestión directiva del cuestionario y reúne cuatro ítems orientados a valorar la socialización del Plan Educativo Institucional, la incorporación de metas de innovación pedagógica y la disposición de espacios y recursos para la implementación de metodologías activas.

Tabla 2. Resultados por Ítem de la Dimensión Planificación Institucional.

Ítem	N (%)	CN (%)	AV (%)	CS (%)	S (%)	M	DE
P1. Socialización del PEI al inicio del año	0,0	1,6	15,9	27,0	55,6	4,37	0,81
P2. Metas de innovación en planificación anual	0,0	0,0	11,1	52,4	36,5	4,25	0,65
P3. Espacios de planificación curricular colectiva	0,0	11,1	12,7	39,7	36,5	4,02	0,98
P4. Gestión de recursos para nuevas estrategias	3,2	4,8	19,0	46,0	27,0	3,89	0,97

Nota. Fuente: Laguna y Torres (2025). N = Nunca; CN = Casi nunca; AV = A veces; CS = Casi siempre; S = Siempre; M = Media; DE = Desviación Estándar.

La planificación institucional obtuvo la media más alta de las tres dimensiones de gestión directiva (M = 4,13; DE = 0,69), con un nivel Alto. Como muestra la tabla 2, el ítem más valorado corresponde a la socialización del Plan Educativo Institucional (PEI) al inicio del año lectivo, con el 83% de los docentes ubicado en las categorías Casi siempre o Siempre. De modo similar, el ítem referido a la inclusión de metas de innovación pedagógica en la planificación anual registró la mayor concentración de respuestas positivas de toda la dimensión. En contraste, la gestión de recursos materiales, temporales y espaciales para la aplicación de nuevas estrategias de aula presentó la media más baja de la dimensión (P4: M = 3,89), con un 8% de docentes que respondió Nunca o Casi nunca. Este dato indica que, si bien la planificación discursiva es percibida como sólida, la provisión concreta de condiciones para la innovación muestra aún márgenes de mejora.

Dimensión 2: Acompañamiento pedagógico: El acompañamiento pedagógico, segunda dimensión del componente de gestión directiva, agrupa cinco ítems relacionados con las observaciones de aula, la retroalimentación posterior a esas observaciones, la identificación de necesidades de formación y el trabajo colaborativo entre docentes. Este tránsito de la supervisión hacia el acompañamiento pedagógico ha sido documentado como una estrategia de liderazgo clave para fortalecer la práctica docente (Leiva-Guerrero & Vásquez, 2019).

Tabla 3. Resultados por Ítem de la Dimensión Acompañamiento Pedagógico.

Ítem	N (%)	CN (%)	AV (%)	CS (%)	S (%)	M	DE
P5. Observaciones de clase con fines formativos	0,0	6,3	19,0	41,3	33,3	4,02	0,89
P6. Retroalimentación oportuna tras observaciones	0,0	0,0	12,7	38,1	49,2	4,37	0,70
P7. Identificación de necesidades de formación	1,6	9,5	17,5	39,7	31,7	3,90	1,01
P8. Trabajo colaborativo entre docentes	0,0	9,5	28,6	38,1	23,8	3,76	0,93
P9. Seguimiento a compromisos de mejora	0,0	3,2	22,2	49,2	25,4	3,97	0,78

Nota. Fuente: Laguna y Torres (2025). N = Nunca; CN = Casi nunca; AV = A veces; CS = Casi siempre; S = Siempre; M =

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.2.31-47
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Media; DE = Desviación Estándar.

El acompañamiento pedagógico alcanzó una media de M = 4,00 (DE = 0,70), nivel Alto. Según los datos de la tabla 3, la retroalimentación oportuna tras las observaciones de aula fue el ítem mejor valorado (P6: M = 4,37), lo que evidencia que los procesos de devolución formativa están afianzados en la institución. Las observaciones de clase con fines formativos (P5: M = 4,02) y el seguimiento a los compromisos de mejora (P9: M = 3,97) se sitúan en niveles igualmente propicios. Sin embargo, el trabajo colaborativo entre docentes para compartir estrategias de enseñanza registró la media más baja de la dimensión (P8: M = 3,76), con el 28,6% de respuestas en A veces y un 9,5% en Casi nunca. La identificación de necesidades de formación con propuestas concretas (P7: M = 3,90) también presentó un 1,6% Nunca y 9,5% Casi nunca. Esto demuestra que el acompañamiento individual al docente está más solidificado que los mecanismos de trabajo colegiado sistemático.

Dimensión 3: Liderazgo directivo: El liderazgo directivo cierra el componente de gestión directiva del cuestionario y comprende tres ítems centrados en el ambiente institucional propicio para la experimentación docente, el reconocimiento público de los esfuerzos por innovar y el respaldo a la aplicación de metodologías no tradicionales.

Tabla 4. Resultados por Ítem de la Dimensión Liderazgo Directivo.

Ítem	N (%)	CN (%)	AV (%)	CS (%)	S (%)	M	DE
P10. Ambiente que favorece la innovación en aula	1,6	15,9	30,2	38,1	14,3	3,48	0,98
P11. Reconocimiento público de esfuerzos docentes	14,3	12,7	22,2	38,1	12,7	3,22	1,25
P12. Respaldo al experimentar con nuevas metodologías	6,3	15,9	15,9	46,0	15,9	3,49	1,13

Nota. Fuente: Laguna y Torres (2025). N = Nunca; CN = Casi nunca; AV = A veces; CS = Casi siempre; S = Siempre; M = Media; DE = Desviación Estándar.

El liderazgo directivo fue la única dimensión que obtuvo un nivel Medio (M = 3,40; DE = 1,03), constituyéndose en el hallazgo más crítico del componente de gestión. La tabla 4 evidencia que solo el 52% del profesorado percibió favorablemente que el equipo directivo genera un ambiente institucional propicio para la experimentación (P10: M = 3,48), mientras que un 1,6% Nunca y un 15,9% Casi nunca. El ítem de menor puntuación de todo el cuestionario corresponde al reconocimiento público de los esfuerzos docentes por integrar nuevas prácticas pedagógicas (P11: M = 3,22; DE = 1,25), donde el 14,3% respondió Nunca y el 12,7% Casi nunca, y tan solo el 51% lo valoró positivamente. El respaldo al intentar aplicar metodologías no tradicionales (P12: M = 3,49) acumuló asimismo 6,3% Nunca y 15,9% Casi nunca. Estos datos señalan que la gestión directiva muestra solidez en su dimensión operativa, pero acusa un vacío en la dimensión simbólica y motivacional del liderazgo pedagógico.

Dimensión 4: Conocimiento de metodologías activas: El conocimiento de metodologías activas inaugura el componente de perfil docente del cuestionario y está integrado por cinco ítems que indagan el dominio conceptual de distintas metodologías, el diseño de actividades centradas en el estudiante y el uso de instrumentos de evaluación coherentes con ese enfoque.

Tabla 5. Resultados por Ítem de la Dimensión Conocimiento de Metodologías Activas.

Ítem	N (%)	CN (%)	AV (%)	CS (%)	S (%)	M	DE
P13. Conocimiento de al menos dos MA	0,0	1,6	12,7	54,0	31,7	4,16	0,70
P14. Conocimiento y uso de MA (≥1 vez/semana)	0,0	4,8	17,5	60,3	17,5	3,90	0,73
P15. Diseño de actividades centradas en el estudiante	0,0	1,6	15,9	50,8	31,7	4,13	0,73
P16. Adaptación de MA a necesidades del estudiante	0,0	3,2	25,4	47,6	23,8	3,92	0,79
P17. Evaluación coherente con MA (rúbricas, etc.)	0,0	0,0	17,5	47,6	34,9	4,17	0,71

Nota. Fuente: Laguna y Torres (2025). N = Nunca; CN = Casi nunca; AV = A veces; CS = Casi siempre; S = Siempre; M = Media; DE = Desviación Estándar.

El conocimiento de metodologías activas alcanzó la media más alta del componente docente (M = 4,06; DE = 0,64), nivel Alto. Conforme a la tabla 5, el uso de instrumentos de evaluación coherentes con las metodologías activas fue el ítem con mayor media (P17:

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.2.31-47
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

M = 4,17), seguido del conocimiento en profundidad de al menos dos metodologías activas (P13: M = 4,16). El diseño de actividades centradas en el estudiante obtuvo igualmente alta valoración (P15: M = 4,13). El ítem más débil de la dimensión fue la aplicación planificada de metodologías activas con una frecuencia mínima de una vez por semana (P14: M = 3,90), lo que sugiere que el conocimiento declarado no siempre se traduce en una práctica sistemática.

Dimensión 5: Aplicación y valoración de metodologías activas: La aplicación y valoración de metodologías activas completa el componente de perfil docente y comprende cuatro ítems vinculados a la búsqueda autónoma de actualización, la participación en formación externa e interna, y el intercambio de experiencias entre colegas.

Tabla 6. Resultados por Ítem de la Dimensión Aplicación y Valoración de Metodologías Activas.

Ítem	N (%)	CN (%)	AV (%)	CS (%)	S (%)	M	DE
P18. Talleres/cursos sobre MA (últimos 2 años)	0,0	0,0	22,2	49,2	28,6	4,06	0,72
P19. Formación interna institucional sobre innovación	1,6	9,5	34,9	38,1	15,9	3,57	0,93
P20. Intercambio de experiencias con colegas	0,0	1,6	31,7	41,3	25,4	3,90	0,80
P21. Búsqueda autónoma de estrategias actualizadas	0,0	4,8	9,5	46,0	39,7	4,21	0,81

Nota. Fuente: Laguna y Torres (2025). N = Nunca; CN = Casi nunca; AV = A veces; CS = Casi siempre; S = Siempre; M = Media; DE = Desviación Estándar.

La dimensión de aplicación y valoración obtuvo M = 3,94 (DE = 0,63), nivel Alto. Como muestra la tabla 6, la búsqueda autónoma de material actualizado sobre nuevas estrategias fue el ítem más valorado (P21: M = 4,21), lo que indica una disposición profesional activa hacia la actualización. La participación en talleres o cursos externos sobre metodologías activas en los últimos dos años también presentó valores favorables (P18: M = 4,06). En contraste, la formación interna organizada por la institución sobre innovación pedagógica fue el ítem más débil de la dimensión (P19: M = 3,57), con el 34,9% en A veces y un 1,6% Nunca; 9,5% Casi nunca.

Solo el 54% la valoró propiciamente, lo que ubica a P19 entre los ítems con menor proporción de respuestas positivas de todo el cuestionario, únicamente por encima de P11 y P10. El intercambio de experiencias entre colegas (P20: M = 3,90) acumuló también un 31,7% en A veces. Estas disparidades conectan directamente con la debilidad detectada en la dimensión de liderazgo, por lo cual, la escasa promoción institucional de espacios colaborativos y de reconocimiento público restringe la construcción de una cultura de innovación compartida.

3.2 Análisis correlacional entre dimensiones

La tabla 7 presenta la matriz de correlaciones de Spearman entre las cinco dimensiones del cuestionario.

Tabla 7. Matriz de Correlaciones de Spearman entre Dimensiones.

		D1	D2	D3	D4	D5
D1 Planificación	Coeficiente rs	1,000	,532**	,542**	,592**	,463**
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000
D2 Acompañamiento	Coeficiente rs	,532**	1,000	,222	,368**	,257*
	Sig. (bilateral)	,000	.	,080	,003	,042
D3 Liderazgo	Coeficiente rs	,542**	,222	1,000	,361**	,456**
	Sig. (bilateral)	,000	,080	.	,004	,000
D4 Conocimiento de MA	Coeficiente rs	,592**	,368**	,361**	1,000	,327**
	Sig. (bilateral)	,000	,003	,004	.	,009
D5 Aplicación y valoración de MA	Coeficiente rs	,463**	,257*	,456**	,327**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,042	,000	,009	.

Nota. Fuente: Laguna y Torres (2025). **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral); *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). rs = Coeficiente de correlación Rho de Spearman.

Como se observa en la tabla 7, todas las correlaciones resultaron positivas, con nueve de los diez pares estadísticamente significativos. La correlación más elevada del conjunto se registró entre la planificación institucional y el conocimiento docente de metodologías activas (rs = 0,592; p < 0,01), lo que indica que una gestión directiva con metas de innovación claras y sostenidas se asocia con un mayor dominio conceptual y metodológico por parte del profesorado. Asimismo, destacó la correlación entre planificación y liderazgo (rs = 0,542; p < 0,01), seguida de la correlación entre planificación y acompañamiento pedagógico (rs = 0,532; p < 0,01), con lo que se demuestra coherencia interna entre las tres dimensiones de gestión directiva.

El liderazgo directivo y la aplicación de metodologías activas demostraron una correlación

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.2.31-47
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

moderada y altamente significativa (rs = 0,456; p < 0,01). Esto confirma estadísticamente que el nivel de reconocimiento, respaldo y clima institucional que genera la dirección se asocia de manera directa con la frecuencia y calidad con que los docentes aplican metodologías activas en el aula, reforzando así la interpretación cualitativa aportada por la rectora respecto a la predisposición docente como condición necesaria para la innovación pedagógica.

La única correlación que no alcanzó significancia estadística fue la del acompañamiento pedagógico con el liderazgo directivo (rs = 0,222; p = 0,080), por lo tanto, ambas dimensiones operan con cierta independencia entre sí. Este resultado es coherente con los datos descriptivos, donde el acompañamiento obtuvo un nivel Alto (M = 4,00) mientras que el liderazgo fue la única dimensión en nivel Medio (M = 3,40). Así, la institución ha afianzado sus mecanismos de seguimiento y retroalimentación al margen del reconocimiento y la motivación que ejerce el equipo directivo.

3.3. Resultados de la entrevista a directivos de la Unidad Educativa

Como parte del componente cualitativo, la rectora y el vicerrector de la institución participaron en entrevistas, cuyas respuestas fueron procesadas mediante análisis de contenido temático. Este procedimiento derivó en cuatro categorías analíticas: (a) planificación y marco institucional de la innovación, (b) acompañamiento y desarrollo profesional docente, (c) recursos e infraestructura para la innovación, y (d) obstáculos y proyecciones.

Tabla 8. Resumen del Análisis Cualitativo por Categorías.

Categoría	Hallazgo principal	Interpretación
Planificación y marco institucional	La innovación se articula al Proyecto Innovador de la Red La Salle, con reconocimiento oficial	Explica los valores altos de la Dimensión 1 (M = 4,13)
Acompañamiento y desarrollo profesional	Las visitas de aula son el mecanismo central de seguimiento; el trabajo colaborativo aparece menos consolidado	Converge con la media más baja de D2 (P8: M = 3,76)
Recursos e infraestructura	La dotación tecnológica es la inversión más visible; una segunda fase está sujeta a presupuesto	Condiciona parcialmente la aplicación de estrategias activas de enseñanza
Obstáculos y proyecciones	La rectora sitúa el obstáculo en la disposición docente; el vicerrector en el uso indebido de dispositivos	Señala límites que la gestión institucional no resuelve por sí sola

Nota. Fuente: Laguna y Torres (2025).

La tabla 8 sintetiza los hallazgos cualitativos de la entrevista a la rectora y al vicerrector de la institución, organizados en cuatro categorías: planificación y marco institucional de la innovación, acompañamiento y desarrollo profesional docente, recursos e infraestructura para la innovación, y obstáculos y proyecciones. Cada categoría converge con los datos cuantitativos de las cinco dimensiones analizadas previamente, lo que permite triangular la percepción docente recogida en la encuesta con la perspectiva de la dirección institucional. Los apartados siguientes desarrollan en detalle el contenido de cada categoría, ampliando lo que la tabla resume de manera general.

3.3.1. Planificación y marco institucional de la innovación

La rectora y el vicerrector coincidieron en que la innovación pedagógica se articula a un marco institucional supraordinado denominado Proyecto Innovador de la Red La Salle, que agrupa a las obras lasallistas a nivel nacional y establece once prácticas innovadoras avaladas por el Distrito Educativo y el Ministerio de Educación. La rectora puntualizó que las metodologías activas están contempladas dentro de dicho proyecto como referencia para la acción didáctica, y que este instrumento reemplaza al Plan Educativo Institucional tradicional. El vicerrector añadió que el modelo pedagógico interestructurante y el carisma lasallista operan como ejes de esas prácticas.

Estos datos contextualizan los valores de la Dimensión 1, que obtuvo una media de 4,13, valor que encuentra respaldo en la existencia de un proyecto de red formalmente avalado. La solidez perceptiva de la planificación institucional se sustenta, por tanto, en un instrumento con reconocimiento oficial que otorga continuidad a los procesos de innovación.

3.3.2. Acompañamiento y desarrollo profesional docente

Ambos directivos coinciden en señalar las visitas de aula como el mecanismo central mediante el cual la institución hace seguimiento a la práctica docente. La rectora añade que esas observaciones se articulan con un diagnóstico de aprendizajes construido a partir de

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 31-47
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.2.31-47
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

evaluaciones institucionales, valoraciones de talento humano y evaluaciones psicológicas. Ese diagnóstico provee una base empírica para identificar áreas de fortalecimiento. A partir de él, la institución trabaja en la construcción del Plan de Formación del Educador Lasallista, organizado en seis ámbitos: competencias pedagógicas, didácticas, disciplinares, transversales y socioemocionales, digitales y de carisma lasallista.

El vicerrector describe un instrumento complementario: una rúbrica de visitas de aula compuesta por 24 ítems. Los resultados más bajos obtenidos durante el año escolar en curso correspondieron al tiempo dedicado a la motivación y las pausas activas. El acompañamiento a estudiantes con necesidades educativas específicas registró, también, puntuaciones reducidas en esa misma rúbrica. Ese dato cualitativo converge con las valoraciones que el profesorado asignó en la Dimensión 2, donde la identificación de necesidades de formación con propuestas concretas obtuvo una media de 3,90 y el trabajo colaborativo entre docentes alcanzó una media de 3,76.

3.3.3. Recursos e infraestructura para la innovación

La dotación tecnológica fue identificada por ambos directivos como la inversión institucional más visible del período. El vicerrector refirió la sustitución de proyectores por pantallas digitales en todas las aulas, desde las cuales se trabaja gamificación, aplicaciones educativas, plataformas de evaluación en línea y museos digitales en el área de ciencias sociales. La rectora añadió que una segunda fase contempla la actualización de los laboratorios y sus equipos informáticos, sujeta a disponibilidad presupuestaria. Los proyectos innovadores docentes pueden recibir financiamiento cuando acreditan continuidad en el tiempo.

3.3.4. Obstáculos y proyecciones

El vicerrector situó el principal obstáculo fuera del profesorado, en el uso indebido de dispositivos móviles por parte de los estudiantes, que ha restringido la interacción digital en el aula, concentrando la actividad en pantallas colectivas y dejando sin uso el potencial pedagógico de los dispositivos individuales. La rectora ubicó el obstáculo central en la disposición del propio docente. Desde su perspectiva, los recursos materiales y financieros admiten gestión institucional; la voluntad individual del docente es una condición que ninguna provisión externa puede reemplazar.

El vicerrector proyectó la implementación de semilleros de investigación y la implementación de la metodología STEAM para el año escolar siguiente, en el marco de las once innovaciones de la Red La Salle; este enfoque ha mostrado impactos positivos en el pensamiento crítico y la creatividad del estudiantado de educación básica (Espinosa, 2024). La rectora concentró su atención en la culminación del Plan de Formación del Educador Lasallista, que contempla itinerarios formativos personalizados y una herramienta de autoevaluación para orientar el desarrollo individual de cada docente. De ejecutarse de manera coordinada, ambas iniciativas podrían atender las debilidades registradas en la Dimensión 3, correspondiente a liderazgo y reconocimiento, y en la Dimensión 5, relativa a formación interna institucional.

4. Discusión

En relación con los hallazgos obtenidos, Vázquez et al. (2016) puntualizan que los equipos directivos deben equilibrar su faceta de líder pedagógico con la de técnico-gestor administrativo, sin que la formación específica que reciben profundice lo suficiente en esa dimensión de liderazgo. Esa tensión se refleja en los datos del estudio, donde el liderazgo directivo obtuvo media en nivel Medio de toda la gestión (M = 3,40), y los ítems de reconocimiento y respaldo a la experimentación docente concentraron los porcentajes más altos de respuestas desfavorables.

En este punto, Ramirez y Sánchez (2023) evidenciaron una correlación moderada y significativa entre liderazgo directivo y desempeño docente (Rho = 0,512). Los datos del presente trabajo muestran una relación distinta para la dimensión de acompañamiento

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.2.31-47
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

pedagógico específicamente; ya que, liderazgo directivo y acompañamiento pedagógico arrojan en este estudio una correlación no significativa de toda la matriz (rs = 0,222; p = 0,080).

Esa divergencia no invalida lo hallado por Ramirez y Sánchez (2023), pero sí señala que en la institución analizada el acompañamiento funciona con autonomía respecto al liderazgo. Los docentes perciben el seguimiento formativo como consolidado, con una media de 4,00, mientras el liderazgo permanece en 3,40.

Respecto al liderazgo pedagógico, Kilag y Sasan (2023) retoman el liderazgo pedagógico como una influencia que opera a través de la modelación de prácticas, la retroalimentación formativa y la generación de trabajo entre pares. Los dos primeros canales aparecen activos en los datos recogidos; ya que, la retroalimentación tras observaciones de aula obtuvo la media más alta del acompañamiento (P6: M = 4,37) y las visitas con fines formativos registraron valores similares.

El tercer canal, el trabajo colaborativo entre pares, acumula el valor más bajo de la Dimensión 2 (P8: M = 3,76), y el intercambio de experiencias entre colegas también muestra amplios márgenes en la opción A veces dentro de la Dimensión 5. La incidencia del liderazgo sobre la práctica docente que plantean Kilag y Sasan se cumple de modo parcial por los mecanismos individuales que están más consolidados que los colectivos.

Por otra parte, Mestanza (2025) manifestó que la participación de los directivos en el desarrollo profesional del profesorado se asocia con mejoras en el desempeño docente y en las prácticas pedagógicas. Ese vínculo no aparece con claridad en la institución analizada. La formación interna institucional sobre innovación pedagógica se ubicó entre las medias más bajas de todo el cuestionario (P19: M = 3,57), solo por encima de P11, P10 y P12, y solo el 54% de los docentes la valoró de manera positiva. Este patrón coincide con hallazgos que subrayan la importancia del liderazgo transformacional del directivo para fortalecer el compromiso del profesorado (Zegarra, 2020).

De igual modo, Córdova (2024) encontró una correlación positiva moderada entre el clima institucional y el desempeño docente (Rho = 0,557), lo que respalda que el apoyo directivo percibido y un ambiente institucional favorable se asocian con mejor desempeño docente. Los resultados de la Dimensión 3 muestran que el 14,3% del profesorado respondió Nunca en el ítem de reconocimiento público y el 12,7% Casi nunca, lo que ubica ese aspecto del liderazgo en un nivel que no coincide con las condiciones que ambos estudios vinculan al desempeño positivo.

A su turno, Gamarra (2024) plantea que el cambio en la cultura escolar requiere una visión entre directivos y docentes y la promoción de la innovación como práctica esperada. El ítem con menor puntuación del cuestionario corresponde al reconocimiento público de los esfuerzos por integrar nuevas prácticas pedagógicas (P11: M = 3,22; DE = 1,25), lo que sugiere que la visión institucional, aunque formalizada en el Proyecto, no ha generado aún las condiciones que ese autor describe.

En consonancia con ello, Fernández-de-Castro y Villegas-Pantoja (2024) hacen hincapié en que su implementación tropieza con la resistencia al cambio de los docentes y con la falta de capacitación y de recursos disponibles. Los dos factores se confirman en el ítem de aplicación planificada con al menos una frecuencia semanal que obtuvo la media más baja de la Dimensión 4 (P14: M = 3,90), y la formación institucional muestra los niveles más críticos del cuestionario.

Por último, Pinenla-Palaguaray et al. (2024) analizan el aula invertida, el aprendizaje basado en problemas y la gamificación como estrategias activas de enseñanza. Los docentes de la institución analizada reportan conocimiento de al menos dos metodologías activas con una media de 4,16, lo que evidencia una familiaridad real del profesorado con este tipo de estrategias.

Lo que la institución enfrenta no es desconocimiento del enfoque sino la distancia entre el saber declarado y la práctica sistemática, una distancia que los propios datos de Pinenla-Palaguaray et al. anticipan cuando sitúan la actualización continua como

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 31-47
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.2.31-47
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

condición y no como complemento.

4.1. Propuesta

Plan de Capacitación Docente en Metodologías Activas para la Unidad Educativa Particular San José La Salle.

4.1.1. Justificación

Los datos recogidos muestran que el conocimiento declarado de las metodologías activas obtuvo una media de 4,06 sobre 5 en la Dimensión 4, mientras que su traducción planificada al aula registró los valores más bajos de toda la dimensión, con una media de 3,90 en el ítem 14. Cerca de la mitad del profesorado califica la capacitación interna como insatisfactoria, con una media de 3,57 y solo el 54% de valoraciones positivas en el ítem 19. La rectora añadió en la entrevista que la práctica docente debería sustentarse en evidencia científica, más allá del cumplimiento rutinario de lineamientos.

Ante este escenario, se propone un plan de capacitación docente en metodologías activas que atienda estas debilidades de manera sistemática, contextualizada e institucionalmente articulada.

4.1.2. Objetivo General

Capacitar al profesorado de la Unidad Educativa Particular San José La Salle en la aplicación de metodologías activas mediante un plan de capacitación continua, orientado por los lineamientos del Proyecto Innovador de la Red La Salle.

4.1.3. Componentes del Plan

Componente 1. Itinerarios formativos diferenciados: Los resultados del presente estudio operan como línea base diagnóstica de la propuesta y dan origen a tres itinerarios de capacitación según el nivel de dominio de cada docente. El itinerario básico aborda los fundamentos teóricos y epistemológicos de las metodologías activas, su diferenciación respecto a la enseñanza tradicional y el examen de la evidencia científica disponible. El itinerario intermedio se concentra en el diseño de secuencias didácticas con metodologías como la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio y STEAM, y su articulación con el currículo. El itinerario avanzado atiende la evaluación del aprendizaje mediante instrumentos coherentes con las metodologías activas, la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas y la producción de evidencia investigativa desde la práctica de aula.

Los tres itinerarios se inscriben dentro del Plan de Capacitación del Educador Lasallista que la institución construye actualmente, evitando duplicidades y aprovechando la red de obras lasallistas de la ciudad.

Componente 2. Comunidades de aprendizaje profesional: El plan contempla comunidades de aprendizaje organizadas por área de conocimiento y por nivel, orientadas a institucionalizar el intercambio de experiencias didácticas entre pares. Cada comunidad se reunirá cada quince días. Sus productos concretos incluyen planificaciones co-diseñadas con metodologías activas, recursos compartidos y reflexiones sobre la práctica de aula. Este componente responde a las debilidades detectadas en el trabajo conjunto entre docentes y en el intercambio de experiencias con colegas, los dos aspectos con menor puntuación en la Dimensión 2 y la Dimensión 5.

Componente 3. Acompañamiento didáctico en aula: Los ciclos de observación, práctica reflexiva y retroalimentación se organizarán a partir de la rúbrica de visitas áulicas de 24 ítems que el equipo directivo ya utiliza. Cada ciclo contempla una observación inicial, una sesión de retroalimentación individual con el directivo acompañante y una visita de seguimiento para verificar los cambios acordados. El número de ciclos por docente dependerá del itinerario de capacitación asignado y de los resultados del diagnóstico inicial.

Componente 4. Sistema de reconocimiento institucional: El reconocimiento público de los esfuerzos del profesorado obtuvo la media más baja de todo el cuestionario y el mayor porcentaje de valoraciones desfavorables. Ese dato orienta este componente, que

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.2.31-47
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

establece un mecanismo formal y periódico de valoración pública de los avances docentes en innovación pedagógica. Entre las vías previstas se cuentan espacios de socialización institucional de buenas prácticas y menciones en comunicaciones internas. La presentación de experiencias en instancias de la Red La Salle, como la feria de investigación en que la institución ya participa, completa ese conjunto. Evidencia reciente advierte que los sistemas de reconocimiento docente deben ir acompañados de retroalimentación oportuna y confianza institucional para evitar tensiones entre evaluación y colaboración entre pares (Contreras et al., 2025).

4.1.4. Temporalidad y Fases de Implementación

La Fase 1 abarca la aplicación del diagnóstico de necesidades docentes, la conformación de las comunidades de aprendizaje, el diseño de los itinerarios de capacitación y el inicio del primer ciclo de acompañamiento áulico.

La Fase 2, prevista para el período 2026-2027, contempla el despliegue pleno de los tres itinerarios, el afianzamiento del sistema de reconocimiento institucional y una primera evaluación de resultados mediante la reaplicación del cuestionario utilizado en este estudio.

Tabla 9. Cronograma de Implementación del Plan de Capacitación.

Actividad	2025-2026	2026-2027
Diagnóstico de necesidades docentes	X	
Conformación de comunidades de aprendizaje	X	X
Itinerarios formativos diferenciados	X	X
Acompañamiento didáctico en aula	X	X
Sistema de reconocimiento institucional	X	X
Evaluación de resultados		X

Nota. Fuente: Laguna y Torres (2025).

Como se aprecia en la tabla 9, cuatro de las seis actividades del plan se extienden a lo largo de ambas fases de implementación, lo que refleja el carácter continuo de las comunidades de aprendizaje, los itinerarios formativos, el acompañamiento didáctico en aula y el sistema de reconocimiento institucional. El diagnóstico de necesidades docentes se concentra exclusivamente en la Fase 1, como paso previo indispensable para orientar los itinerarios de capacitación, mientras que la evaluación de resultados queda reservada a la Fase 2, una vez que las actividades formativas hayan tenido tiempo suficiente de desarrollo. Esta secuencia responde a una lógica de implementación progresiva, coherente con los itinerarios diferenciados descritos en el Componente 1.

4.1.5. Validación de la Propuesta

La propuesta fue sometida a un proceso de validación con el propósito de comprobar su rigor metodológico y verificar que su contenido resultara pertinente para el contexto institucional en el que se la iba a aplicar; este proceso contempló el juicio de expertos y una prueba piloto. El juicio de expertos es un procedimiento que goza de reconocimiento dentro de la investigación educativa para evaluar la validez de contenido de instrumentos y propuestas pedagógicas, puesto que descansa en el conocimiento especializado de profesionales del área (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Rubiales et al., 2024). Programas de formación docente diseñados y validados mediante procesos iterativos con participación de especialistas han demostrado ser una vía eficaz para fortalecer el desarrollo profesional docente (Silva-Hormazábal & Alsina, 2023).

Para este proceso participaron tres especialistas, uno en gestión educativa, otro en desarrollo profesional docente y otro en metodologías activas, quienes revisaron la propuesta mediante una matriz tipo Likert de cinco niveles, en donde el valor mínimo era uno, correspondiente a una valoración muy baja, y el máximo era cinco, equivalente a muy alto. Los criterios considerados abarcaron la pertinencia y la claridad de la propuesta, además de la coherencia, la relevancia y la viabilidad.

El procedimiento se llevó a cabo entregando a cada experto el documento junto con la ficha de validación, cada especialista realizó su evaluación de forma individual y posteriormente se recopilaron los resultados junto con las observaciones que cada uno emitió. A partir de esas valoraciones se realizaron ajustes en la precisión de los itinerarios formativos y en

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.2.31-47
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

la redacción de los indicadores del sistema de reconocimiento institucional.

El porcentaje de aceptación se calculó mediante la relación entre el puntaje obtenido y el puntaje máximo posible, alcanzando un nivel de aceptación del 92%, lo que evidencia un alto grado de validez de la propuesta. De modo complementario, se realizó una prueba piloto con 8 docentes de la institución que no formaron parte del estudio principal, quienes revisaron los materiales del Componente 1 y respondieron una ficha de valoración de pertinencia. Sus observaciones confirmaron la utilidad del diagnóstico diferenciado por itinerarios y señalaron la necesidad de incorporar ejemplos de planificación co-diseñada para el Componente 2.

Tabla 10. Validación por Juicio de Expertos.

Criterio	Descripción del criterio	Escala (1–5)	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Puntaje promedio
Pertinencia	Correspondencia con las necesidades de la institución identificadas en los resultados	1–5	5	4	5	4,67
Claridad	Redacción comprensible y precisa de los componentes y fases	1–5	4	5	4	4,33
Coherencia	Relación lógica entre hallazgos, objetivos del plan y estrategias propuestas	1–5	5	4	5	4,67
Relevancia	Importancia del plan para el fortalecimiento del perfil docente en metodologías activas	1–5	5	5	5	5,00
Viabilidad	Posibilidad real de implementación en la institución	1–5	4	4	5	4,33
	Total			**4,60 / 5**		

Nota. Fuente: Laguna y Torres (2025).

La tabla 10 desglosa la valoración otorgada por cada experto en los cinco criterios evaluados. La Relevancia del plan para el fortalecimiento del perfil docente obtuvo la puntuación más alta (M = 5,00), con calificación máxima por parte de los tres especialistas. La Pertinencia y la Coherencia alcanzaron puntuaciones idénticas (M = 4,67), mientras que la Claridad y la Viabilidad registraron los valores más bajos del conjunto, aunque igualmente favorables (M = 4,33 en ambos casos). Estos resultados reflejan un consenso favorable entre los tres especialistas en la totalidad de los criterios evaluados, sin valoraciones por debajo de 4 en ningún caso. El porcentaje de aceptación global, calculado a partir del promedio total (4,60 / 5), fue de 92%, considerado muy favorable.

La prueba piloto se aplicó con 8 docentes de la institución no incluidos en el estudio principal. Cada participante revisó los materiales del Componente 1 (itinerarios formativos) y completó una ficha de valoración de pertinencia con cuatro ítems en escala Likert. Los resultados indicaron que el 87,5% consideró el plan pertinente para las necesidades reales del aula y el 100% valoró favorablemente la diferenciación por niveles de dominio. Las observaciones recogidas orientaron la incorporación de ejemplos de planificación co-diseñada en los materiales del Componente 2 y la precisión de los indicadores del sistema de reconocimiento institucional.

5. Conclusiones

La dirección escolar muestra solidez en sus componentes operativos. La planificación institucional y el acompañamiento pedagógico obtuvieron niveles altos, sostenidos en parte por el Proyecto Innovador de la Red La Salle, que otorga continuidad formal a los procesos de innovación. El liderazgo directivo es la dimensión con mayores oportunidades de mejora, con la media más baja y los porcentajes más altos de valoraciones desfavorables concentrados en el reconocimiento y el respaldo a la experimentación docente.

Como aspecto novedoso del estudio, el profesorado conoce las estrategias activas de enseñanza sin que ese conocimiento se traduzca de manera sistemática en la práctica de aula: los datos muestran dominio conceptual con una media de 4,06, mientras que su aplicación sistemática registra los valores más bajos de esa misma dimensión. Esa distancia no se explica por desconocimiento sino por la ausencia de espacios colectivos donde ese saber se afiance, la formación institucional compartida, el trabajo entre pares y la reflexión conjunta sobre la práctica aparecen como los aspectos menos consolidados del cuestionario.

El análisis correlacional confirmó una relación positiva entre liderazgo directivo y aplicación de enfoques pedagógicos activos. El reconocimiento, el respaldo y el clima institucional no son elementos periféricos de la gestión; operan como condiciones sin las cuales la innovación pedagógica queda reducida a la iniciativa individual de cada docente.

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 31-47
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.2.31-47
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

El estudio se circunscribe a una institución de sostenimiento particular, lo que acota la generalización de los resultados. El instrumento autorreportado introduce además un riesgo conocido de deseabilidad social, que puede sesgar las respuestas de los docentes hacia lo institucionalmente esperado (Caputo, 2017). Observaciones directas de aula, estudios en instituciones fiscales y fiscomisionales y diseños longitudinales que examinen si los planes de formación reducen la brecha entre conocimiento y práctica son líneas que quedan abiertas.

6. Referencias

Barrientos, N. A. (2024). Profesionalización Docente: una revisión teórica de la transformación del quehacer educativo universitario. *Revista Científica del Sistema de Estudios de Postgrado de la Universidad de San Carlos de Guatemala, 7*(1), 113–126. https://doi.org/10.36958/sep.v7i1.243

Caputo, A. (2017). Social desirability bias in self-reported well-being measures: Evidence from an online survey. *Universitas Psychologica, 16*(2), 1–13. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.sdsw

Cárdenas-Tapia, M. J., Callinapa-Lupaca, E. A., Canaza-Turpo, C. F., Cateriano, A., Cayllahua, J., & Calsin, A. (2022). Gestión educativa: dimensiones, factores y desafíos para la transformación de la escuela. *Revista revoluciones, 4*(9), 102–134. https://doi.org/10.35622/j.rr.2022.09.008

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

Contreras, J., San Martín, C., Muñoz, S., & Solar, H. (2025). Evaluar la colaboración docente: el caso del Sistema Nacional de Reconocimiento Docente en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 27*, 1–16. https://doi.org/10.24320/redie.2025.27.e13.6049

Córdova, M. del C. E. (2024). Flujo de predictores direccionales entre inteligencia emocional, clima institucional y desempeño docente. *Revista de Investigación en Educación, 22*(3), 638–656. https://doi.org/10.35869/reined.v22i3.5770

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

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

De Haro, R., Arnaiz, P., & Núñez, C. R. (2020). Teacher competences in early childhood education and inclusive education: Design and validation of a questionnaire. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*(1), 1–20. https://doi.org/10.6018/reifop.407111

Domínguez, F. J., & Palomares, A. (2020). El "aula invertida" como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (26), 261–275. https://doi.org/10.18172/con.4727

Espinosa, P. A. (2024). Integración del enfoque STEAM en la educación general básica: impacto en el desarrollo del pensamiento crítico y creatividad. *Revista Tecnopedagogía e Innovación, 3*(1), 53–69. https://doi.org/10.62465/rti.v3n1.2024.70

Fernández-de-Castro, J., & Villegas-Pantoja, R. A. (2024). Metodologías activas en educación superior: el caso de una universidad particular en México. *European Public & Social Innovation Review, 9*, 1–15. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-631

Gamarra, J. C. (2024). Liderazgo directivo en la educación: Una revisión literaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8*(34), 1897–1912. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.841

García, J. L. (2020). Desarrollo profesional docente: Relatos autobiográficos de maestros en servicio. *Debates por la Historia, 8*(2), 255–269. https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v8i2.605

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

Kilag, O. K. T., & Sasan, J. M. (2023). Unpacking the role of instructional leadership in teacher professional development. *Advanced Qualitative Research, 1*(1), 63–73. https://doi.org/10.31098/aqr.v1i1.1380

Leiva-Guerrero, M. V., & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*(51), 225–251. https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635

Mestanza, G. (2025). Influencia del liderazgo directivo en el desempeño docente: Un estudio en el contexto educativo del Callao – 2024. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(4), 2632–2657. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.18890

Pérez, J. (2022). Correlación entre la calidad educativa y desempeño docente, una mirada al caso panameño. *Acción y Reflexión Educativa*(47), 83–106. https://doi.org/10.48204/j.are.n47.a2584

Pinenla-Palaguaray, J. C., Saransig-Ramos, G. N., Allauca-Tinajero, D. V., Vega-Cárdenas, M. E., & Lanchimba-Pineida, F. A. (2024). Aula invertida, aprendizaje basado en problemas y gamificación, como metodologías activas en aulas diversas. *Revista Científica Retos de la Ciencia, 1*(4), 61–72. https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.6

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 31-47
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.2.31-47
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Portero, F. B., & Medina, R. P. (2025). Estudio teórico sobre Metodologías Activas en la educación básica. *Espacios, 46*(01), 68–82. https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n01p06

Ramirez, A., & Sánchez, D. (2023). Liderazgo directivo pedagógico y evaluación del desempeño docente. Institución educativa 2068 José María Arguedas, puente piedra, lima, 2023. *IGobernanza, 6*(22), 913–936. https://doi.org/10.47865/igob.vol6.n22.2023.280

Rubiales, J., Grossi, M. C., & Bakker, L. (2024). Cuestionario de estrategias neurodidácticas: Diseño y validez de contenido por juicio de expertos. *Revista Internacional de Estudios en Educación, 24*(1), 41–50. https://doi.org/10.37354/riee.2024.239

Silva-Hormazábal, M., & Alsina, Á. (2023). Promoviendo el desarrollo profesional docente en STEAM: Diseño y validación de un programa de formación. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 22*(50), 99–120. https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1986

Soto-Vega, J. M. (2025). Liderazgo directivo y perfil profesional docente desde una perspectiva epistemológica [Executive leadership and professional teaching profile from an epistemological perspective]. *Cognopolis. Revista de educación y pedagogía, 3*(3), 144–161. https://doi.org/10.62574/83j16423

Sujatovich, L. M., & Brocca, D. (2024). Revisión teórica sobre la innovación educativa: análisis de perspectivas académicas contemporáneas. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación, 12*(2), 115–122. https://doi.org/10.26423/rcpi.v12i2.796

Vázquez, S., Liesa, M., & Bernal, J. L. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles Educativos, 38*(151), 158–174. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54921

Velychko, O., Khalatur, S., Bondarchuk, N., & Bahorka, M. (2022). Self-regulation system of continual improvement of quality and efficiency in higher education: A case of Ukraine. *Knowledge and Performance Management, 6*(1), 11–26. https://doi.org/10.21511/kpm.06(1).2022.02

Zamora, E. (2024). Marco competencial para la evaluación del desempeño profesional docente en la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación, 24*(1), 1–31. https://doi.org/10.15517/aie.v24i1.55643

Zegarra, N. (2020). Estudio piloto: Importancia del liderazgo transformacional del director en el compromiso del profesorado y de los estudiantes en un centro educativo. *Investigación & Desarrollo, 19*(2), 149–166. https://doi.org/10.23881/idupbo.019.2-10e

Reseña Biográfica de las autoras

Denis Rigoberto Laguna Dávila | drlagunad@ube.edu.ec

Es docente de Bachillerato General Unificado en la Unidad Educativa Particular San José La Salle (Quito), donde ejerce su práctica pedagógica. Posee una sólida formación académica como Tecnólogo en Docencia por el Instituto Superior Tecnológico Vida Nueva y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Bolivariana del Ecuador. Su trayectoria profesional integra la práctica pedagógica con la investigación educativa, centrando su interés en la gestión educativa, el liderazgo directivo y la formación docente. Desde estas líneas, promueve estrategias innovadoras que fortalecen los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Génesis Daniela Torres Gálves | gdtorresg@ube.edu.ec

Es Licenciada en Educación Inicial y Magíster en Gestión Educativa. Actualmente se desempeña como docente de Educación Inicial en el Centro de Desarrollo Infantil Mundo de Ilusiones Esmeraldas, perteneciente a la Policía Nacional del Ecuador, donde desarrolla procesos de planificación, ejecución y evaluación de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo integral de la primera infancia. Ha participado en investigaciones sobre calidad educativa, gestión directiva, fortalecimiento del perfil profesional docente y metodologías activas. Sus líneas de investigación comprenden gestión educativa, liderazgo directivo, formación docente, innovación educativa, metodologías activas y educación inicial.

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 31-47
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.2.31-47
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Agradecimientos. Los autores agradecen a Maricela Elizabeth Sánchez Morante y a Esther Lucrecia Carlín Chávez, del Programa de Maestría en Gestión Educativa de la Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE), por su acompañamiento como tutora y como profesora de planta, respectivamente, durante el proceso de investigación que dio origen a este artículo. Asimismo, se agradece a las autoridades de la Unidad Educativa Particular San José La Salle de Quito por autorizar el desarrollo del trabajo de campo, y a los docentes, la rectora y el vicerrector de la institución por su participación voluntaria en el estudio.

Declaraciones de las autoras

Contribución de las autoras (Taxonomía CRediT). Denis Rigoberto Laguna Dávila: Conceptualización, Investigación, Recursos, Redacción - borrador original. Génesis Daniela Torres Gálves: Metodología, Análisis formal, Validación, Redacción - revisión y edición. Ambos autores participaron en la Curación de datos y aprobaron la versión final del manuscrito.

Financiamiento. Este artículo no recibió financiamiento externo.

Conflicto de intereses. Uno de los autores (Denis Rigoberto Laguna Dávila) se desempeña como docente en la Unidad Educativa Particular San José La Salle, institución que constituye el objeto de estudio de este artículo, lo cual se declara como un posible conflicto de intereses. No obstante, su vínculo corresponde a un rol docente sin relación jerárquica con los participantes del estudio (profesorado, rectora y vicerrector), y la recolección de datos contó con la autorización institucional y el consentimiento informado correspondiente.

Declaración de disponibilidad de datos. Los datos están disponibles bajo solicitud razonable al autor de correspondencia (drlagunad@ube.edu.ec).

Declaración de uso de Inteligencia Artificial. Se utilizaron herramientas de Inteligencia Artificial generativa en dos momentos del proceso: (a) por parte de los autores, exclusivamente para la corrección de estilo y redacción del manuscrito original, sin generar contenido, datos ni traducciones; y (b) se empleó IA generativa (Claude, Anthropic) para aplicar las correcciones de ortografía, citación y referencias para cumplir con en formato de las normas APA 7ma edición. La responsabilidad final sobre los datos, los hallazgos y las conclusiones del estudio es de los autores.

Aprobación ética y consentimiento informado. Este estudio no contó con la aprobación formal de un comité de ética institucional. Las autoridades de la Unidad Educativa Particular San José La Salle autorizaron el desarrollo del trabajo de campo, y se obtuvo el consentimiento informado de todos los docentes, la rectora y el vicerrector que participaron en la encuesta y en las entrevistas.

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 31-47
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

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