

El Papel del Gestor Educativo en la Capacitación Docente del Bachillerato General Unificado

The Role of the Educational Manager in Teacher Professional Development in Unified General High School

¹García Molina Paola Elizabeth  · ²Ulloa Mora Andrés Guillermo  · ³Castillo Montufar César Ricardo 

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Fecha de recepción: 30 de abril de 2026.
Fecha de aceptación: 06 de agosto de 2026.
Fecha de publicación: 05 de octubre de 2026.

¹García Molina Paola Elizabeth
<https://orcid.org/0000-0001-8049-3770>
Universidad Bolivariana de Ecuador, UBE
pegarciam@ube.edu.ec

²Ulloa Mora Andrés Guillermo
<https://orcid.org/0009-0000-3162-6872>
Universidad Bolivariana de Ecuador, UBE
agulloam@ube.edu.ec

³Castillo Montufar César Ricardo
<https://orcid.org/0009-0001-7978-5036>
Universidad Bolivariana de Ecuador, UBE
cristillom@ube.edu.ec

RESUMEN

El estudio analizó el papel del gestor educativo en la capacitación docente del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa de las Fuerzas Armadas “Liceo Naval Galápagos”. Se empleó un enfoque mixto, con diseño no experimental, transversal, descriptivo y propositivo. Participaron diez docentes y un gestor educativo. La información se obtuvo mediante encuesta con escala Likert, entrevista semiestructurada y revisión documental. Los resultados de la encuesta, expresados en frecuencias compatibles con el tamaño muestral, mostraron que seis de diez docentes ubicaron la identificación de necesidades formativas en la categoría “A veces”; ocho de diez concentraron la planificación institucional entre “A veces” y “Casi siempre”; y siete de diez percibieron el acompañamiento posterior entre “Nunca” y “Casi nunca”. La entrevista confirmó que las acciones formativas responden principalmente a necesidades inmediatas y que la carga administrativa limita el liderazgo pedagógico. La revisión documental no evidenció matrices sistemáticas de diagnóstico, cronogramas permanentes ni mecanismos formalizados de evaluación del impacto. La triangulación identificó una brecha entre la ejecución de capacitaciones y su transferencia efectiva al aula. Se diseñó un programa institucional basado en diagnóstico, formación contextualizada, acompañamiento y evaluación continua. Se concluye que el fortalecimiento del liderazgo pedagógico del gestor constituye una condición

Palabras clave: gestión educativa, capacitación docente, liderazgo pedagógico, desarrollo profesional docente, currículo por competencias



ABSTRACT

This study examined the role of the educational manager in teacher professional development at the Unified General High School level of the Armed Forces Educational Unit “Liceo Naval Galápagos”. A mixed-methods, non-experimental, cross-sectional, descriptive, and proposal-oriented design was used. Ten teachers and one educational manager participated. Data were collected through a Likert-scale survey, a semi-structured interview, and document review. Survey findings, reported as frequencies consistent with the sample size, showed that six of ten teachers rated the identification of training needs as “Sometimes”; eight of ten placed institutional planning between “Sometimes” and “Almost always”; and seven of ten perceived post-training support between “Never” and “Almost never”. The interview confirmed that training activities mainly respond to immediate needs and that administrative workload limits pedagogical leadership. Document analysis found no systematic needs-assessment matrices, permanent schedules, or formal mechanisms for evaluating training impact. Triangulation revealed a gap between the delivery of training activities and their effective transfer to classroom practice. An institutional program was designed around needs assessment, contextualized training, pedagogical support, and continuous evaluation. The study concludes that strengthening the educational manager’s pedagogical leadership is a strategic condition for transforming teacher training into a relevant, sustainable process focused on improving educational practice.

Keywords: educational management, professional teacher, development, pedagogical leadership, professional learning, competency-based curriculum

INTRODUCCIÓN

La calidad educativa depende de múltiples factores, entre los cuales la preparación permanente del profesorado y la capacidad de las instituciones para organizar procesos de aprendizaje profesional ocupan un lugar central. La actualización docente adquiere especial relevancia en escenarios caracterizados por cambios curriculares, transformación digital y demandas crecientes de innovación pedagógica. Por ello, la capacitación no debe comprenderse como una sucesión de cursos aislados, sino como un proceso sistemático articulado con las necesidades del profesorado, la práctica de aula y los objetivos institucionales.

En Ecuador, el currículo de los niveles de educación obligatoria exige que el Bachillerato General Unificado promueva aprendizajes significativos, pensamiento crítico, resolución de problemas y articulación entre conocimientos, habilidades y valores (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). La aplicación de este enfoque requiere docentes capaces de diseñar experiencias de aprendizaje contextualizadas y evaluar competencias de manera formativa. No obstante, el cumplimiento curricular depende también de que la gestión institucional diagnostique necesidades, planifique oportunidades de formación, acompañe la transferencia de aprendizajes y evalúe sus resultados.

La evidencia internacional muestra que la participación en actividades formativas es frecuente, pero su impacto varía según la pertinencia de los contenidos, la colaboración profesional, el apoyo directivo y las oportunidades para aplicar lo aprendido. El informe TALIS subraya que el desarrollo profesional efectivo se relaciona con las necesidades reales de la enseñanza y con culturas escolares que favorecen el aprendizaje continuo (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019). Guskey (2002) añade que la formación adquiere valor cuando produce cambios verificables en la práctica docente y, posteriormente, en los aprendizajes estudiantiles.

El gestor educativo desempeña una función decisiva en este proceso. El liderazgo pedagógico implica orientar la gestión hacia la mejora de la enseñanza, movilizar recursos, promover colaboración y acompañar el desarrollo profesional. Bolívar (2007) sostiene que la dirección escolar debe trascender la administración operativa y centrar su acción en los procesos pedagógicos. De manera complementaria, Bass (1990)

explica que el liderazgo transformacional favorece la motivación, la visión compartida y el compromiso con el cambio organizacional.

Estudios recientes respaldan la relación entre liderazgo y aprendizaje profesional. Lourmpas, Chalikias y Sykianakis (2025) destacan que los directivos pueden incentivar la participación docente en procesos de desarrollo profesional mediante apoyo, motivación y condiciones organizativas. García-Zomeño et al. (2025) señalan que el liderazgo educativo contribuye a la gestión de entornos sostenibles cuando integra innovación, planificación y mejora institucional. Estos aportes evidencian que la capacitación docente no depende únicamente de la oferta de cursos, sino de una estructura de gestión que asegure continuidad, seguimiento y aplicación.

En la Unidad Educativa de las Fuerzas Armadas “Liceo Naval Galápagos” convergen las exigencias del sistema educativo nacional con una estructura organizativa jerarquizada. Este contexto favorece el orden y la disciplina, pero puede concentrar la gestión en tareas administrativas y operativas, reduciendo el tiempo destinado al diagnóstico formativo, al acompañamiento pedagógico y a la evaluación del impacto de la capacitación.

La revisión de antecedentes permite reconocer que se conoce ampliamente la importancia del desarrollo profesional y del liderazgo pedagógico. Sin embargo, existe menor evidencia contextualizada sobre cómo se articulan el diagnóstico, la planificación, el seguimiento y la transferencia al aula en instituciones educativas ecuatorianas con estructuras organizacionales de naturaleza militar. Esta brecha justifica un análisis que integre percepciones docentes, discurso directivo y evidencia documental.

En consecuencia, la pregunta de investigación fue: ¿Cómo incide la gestión educativa en los procesos de capacitación docente del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa de las Fuerzas Armadas “Liceo Naval Galápagos”? El objetivo consistió en analizar el papel del gestor educativo en la planificación, ejecución, seguimiento y evaluación de la capacitación docente, con el propósito de diseñar un programa institucional que fortalezca las competencias pedagógicas y la aplicación del currículo por competencias.

MARCO TEÓRICO

Gestión educativa

La gestión educativa comprende los procesos mediante los cuales una institución planifica, organiza, dirige, acompaña y evalúa sus recursos y acciones para alcanzar objetivos formativos. Su alcance no se limita a la administración; incluye la conducción pedagógica, la construcción de una visión compartida, la coordinación del talento humano y la creación de condiciones para la mejora continua.

Desde esta perspectiva, la gestión educativa vinculada con la capacitación docente se concreta en cuatro dimensiones: diagnóstico de necesidades, planificación formativa, provisión de oportunidades de aprendizaje y evaluación de la transferencia. Cuando estos componentes no se articulan, la capacitación tiende a responder a demandas coyunturales y pierde capacidad para transformar la práctica.

Liderazgo pedagógico

El liderazgo pedagógico es la capacidad del gestor para orientar la organización hacia la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Incluye establecer prioridades curriculares, promover el aprendizaje profesional, acompañar al profesorado y utilizar evidencias para tomar decisiones. Bolívar (2007) destaca que la dirección escolar adquiere sentido pedagógico cuando influye en las condiciones que permiten mejorar la práctica docente.

El liderazgo transformacional complementa este enfoque al promover motivación inspiradora, consideración individual, estimulación intelectual e influencia basada en valores compartidos (Bass, 1990). En el ámbito de la capacitación, estas dimensiones se expresan en el reconocimiento de necesidades individuales, la promoción de innovación, la participación docente y la construcción de una cultura de aprendizaje permanente.

Capacitación docente

La capacitación docente comprende actividades planificadas destinadas a actualizar conocimientos, desarrollar competencias pedagógicas y mejorar la capacidad del profesorado para responder a los desafíos curriculares y sociales. Su efectividad depende de la coherencia entre necesidades, contenidos, metodologías, acompañamiento y evaluación.

Guskey (2002) propone valorar el desarrollo profesional en distintos niveles: satisfacción de los participantes, aprendizaje adquirido, apoyo organizacional, aplicación en la práctica y efectos sobre el aprendizaje estudiantil. Este planteamiento evidencia que la asistencia a talleres no constituye por sí misma un indicador suficiente de impacto.

Desarrollo profesional docente y transferencia al aula

El desarrollo profesional docente es un proceso continuo que integra capacitación formal, reflexión sobre la práctica, colaboración entre pares, mentoría y aprendizaje situado. El informe TALIS señala que los docentes requieren oportunidades de formación pertinentes, colaborativas y compatibles con sus condiciones de trabajo (OECD, 2019).

La transferencia al aula ocurre cuando los conocimientos y estrategias adquiridos se incorporan de manera observable en la planificación, la enseñanza y la evaluación. Para favorecerla, la institución debe proporcionar tiempo, recursos, acompañamiento y retroalimentación. En ausencia de estas condiciones, la formación puede generar satisfacción inmediata sin producir cambios sostenidos.

Relación entre gestión educativa y capacitación docente

La relación entre ambas variables se explica porque el gestor crea —o limita— las condiciones organizacionales que determinan la pertinencia y sostenibilidad de la formación. Un liderazgo pedagógico sólido parte del diagnóstico, conecta los contenidos con el currículo, facilita la participación, acompaña la aplicación y evalúa resultados. En consecuencia, la capacitación docente constituye tanto una estrategia de desarrollo profesional como una responsabilidad de la gestión educativa.

METODOLOGÍA

La investigación adoptó un enfoque mixto, con predominio descriptivo, al integrar datos cuantitativos provenientes de una encuesta con información cualitativa obtenida mediante entrevista semiestructurada y revisión documental. Esta combinación permitió contrastar percepciones del profesorado, explicaciones del gestor educativo y evidencias institucionales.

El diseño fue no experimental, transversal y de campo, complementado con análisis documental. Las variables se observaron en su contexto natural y la información se recopiló durante un único periodo académico. El alcance fue descriptivo y propositivo: primero se caracterizó la gestión de la capacitación docente y, posteriormente, se diseñó una alternativa de mejora institucional.

El estudio se desarrolló en la Unidad Educativa de las Fuerzas Armadas “Liceo Naval Galápagos”, ubicada en Puerto Baquerizo Moreno, provincia de Galápagos. La población de interés estuvo conformada por el personal docente del Bachillerato General Unificado. Debido al tamaño del grupo accesible, participaron diez docentes mediante selección intencional y el gestor educativo institucional como informante clave. Por esta razón, los resultados cuantitativos se presentan principalmente como frecuencias absolutas y porcentajes equivalentes en múltiplos de diez.

Se emplearon tres técnicas. La encuesta utilizó un cuestionario con escala Likert de cinco categorías —Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre y Siempre— para examinar diagnóstico, planificación, liderazgo pedagógico, seguimiento, impacto formativo y aplicación en el aula. La entrevista semiestructurada abordó toma de decisiones, organización de la capacitación, acompañamiento pedagógico y evaluación del impacto. La revisión documental consideró normativas, planificación institucional, registros de capacitación y evidencias de seguimiento.

El cuestionario fue sometido a validación de contenido mediante juicio de once evaluadores, conformados por diez docentes y un gestor educativo con experiencia en gestión educativa y formación docente, quienes valoraron la claridad, pertinencia, coherencia y relevancia de los ítems.

La información cuantitativa se procesó mediante frecuencias absolutas y porcentajes válidos para $n = 10$. La información cualitativa se analizó mediante categorización temática, identificando unidades de sentido relacionadas con planificación, liderazgo, seguimiento y transferencia al aula. Los documentos se examinaron con base en la presencia de diagnóstico de necesidades, cronograma, responsables, indicadores, acompañamiento y evaluación.

La triangulación se realizó por convergencia de fuentes: para cada dimensión se contrastaron los resultados de la encuesta, los hallazgos de la entrevista y la evidencia documental. En el plano ético, se garantizó participación voluntaria, consentimiento informado, confidencialidad y uso exclusivamente académico de la información.

Las principales limitaciones fueron el tamaño reducido de la muestra, la participación de una sola institución y el carácter transversal del estudio. En consecuencia, los resultados describen el contexto analizado y no deben generalizarse estadísticamente a otras instituciones.

Tabla 1
Técnicas, informantes y criterios de análisis

Técnica	Informante o fuente	Dimensiones o criterios	Tipo de análisis
Encuesta	10 docentes de BGU	Diagnóstico, planificación, liderazgo, seguimiento, impacto y transferencia	Frecuencias y porcentajes válidos
Entrevista	1 gestor educativo	Decisiones, organización, acompañamiento y evaluación	Análisis temático
Revisión documental	Normativas, planes y registros	Diagnóstico, cronograma, responsables, indicadores y seguimiento	Contraste de evidencias

Nota. Elaboración propia a partir de la ruta metodológica del estudio.

RESULTADOS

Los resultados se presentan por dimensiones. En cada apartado se reportan primero las frecuencias de la encuesta y luego los hallazgos de la entrevista y la revisión documental, finalizando con una interpretación triangulada.

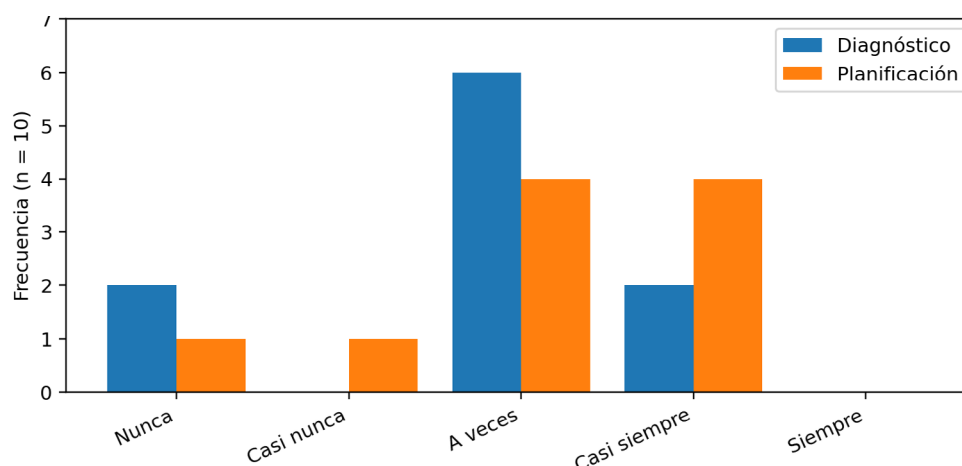
Diagnóstico y planificación de la capacitación

Tabla 2
Distribución de respuestas: Diagnóstico y planificación de la capacitación

Indicador	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total
Diagnóstico	2 (20 %)	0 (0 %)	6 (60 %)	2 (20 %)	0 (0 %)	10 (100 %)
Planificación	1 (10 %)	1 (10 %)	4 (40 %)	4 (40 %)	0 (0 %)	10 (100 %)

Nota. Frecuencias absolutas y porcentajes calculados con $n = 10$; cada participante equivale al 10 %.

Figura 1
Diagnóstico institucional y planificación



Nota. Elaboración propia con base en las respuestas de los diez docentes.

Resultado de la entrevista. El gestor señaló que varias acciones formativas se originan en disposiciones externas o necesidades inmediatas, más que en un diagnóstico anual formal.

Resultado de la revisión documental. No se identificaron matrices permanentes de necesidades, un cronograma anual consolidado ni indicadores específicos de planificación formativa.

Interpretación integrada. La capacitación presenta un carácter principalmente reactivo. Existen acciones, pero no se evidencia un ciclo institucional sistemático de diagnóstico y planificación.

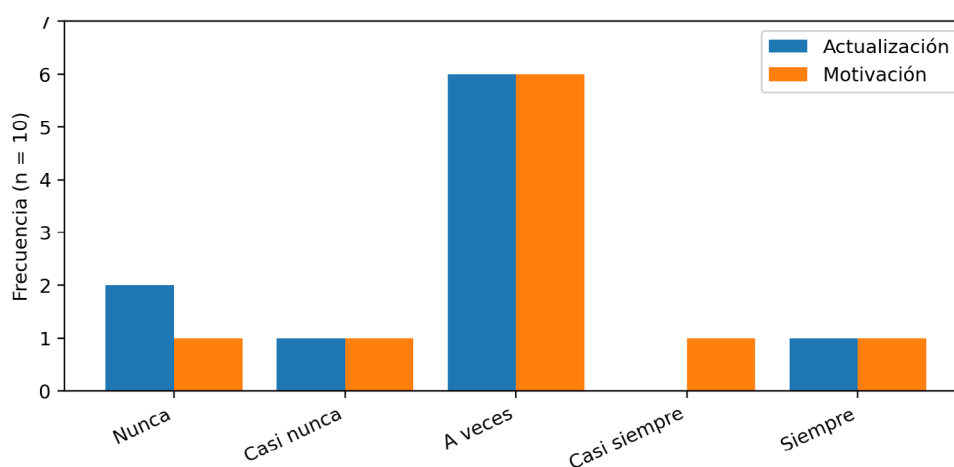
Liderazgo pedagógico del gestor educativo

Tabla 3
Distribución de respuestas: Liderazgo pedagógico del gestor educativo

Indicador	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total
Actualización	2 (20 %)	1 (10 %)	6 (60 %)	0 (0 %)	1 (10 %)	10 (100 %)
Motivación	1 (10 %)	1 (10 %)	6 (60 %)	1 (10 %)	1 (10 %)	10 (100 %)

Nota. Frecuencias absolutas y porcentajes calculados con n = 10; cada participante equivale al 10 %.

Figura 2
Liderazgo pedagógico del gestor educativo



Nota. Elaboración propia con base en las respuestas de los diez docentes.

Resultado de la entrevista. El gestor reconoció la importancia del desarrollo profesional, aunque indicó que la carga administrativa reduce el tiempo destinado al acompañamiento y la motivación pedagógica.

Resultado de la revisión documental. La documentación revisada mostró escasas políticas formalizadas de mentoría, acompañamiento o retroalimentación posterior a la formación.

Interpretación integrada. El liderazgo pedagógico es reconocido, pero aún no se encuentra institucionalizado como proceso continuo de apoyo al desarrollo profesional.

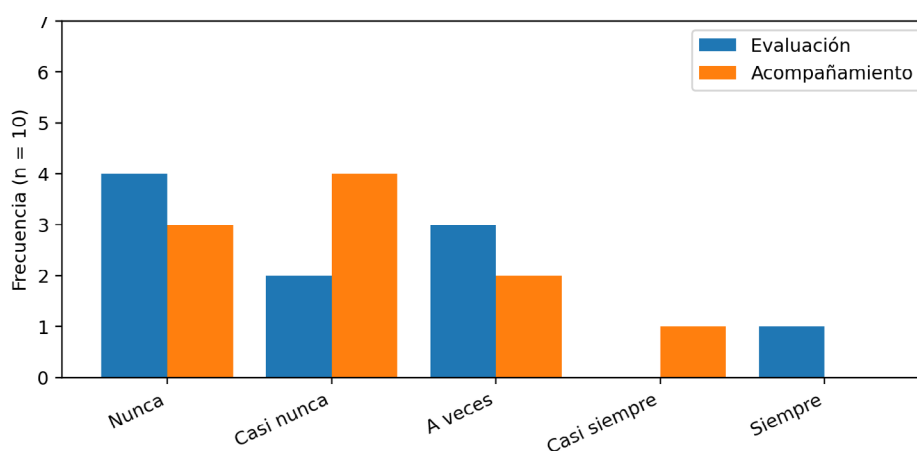
Seguimiento y evaluación institucional

Tabla 4
Distribución de respuestas: Seguimiento y evaluación institucional

Indicador	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total
Evaluación	4 (40 %)	2 (20 %)	3 (30 %)	0 (0 %)	1 (10 %)	10 (100 %)
Acompañamiento	3 (30 %)	4 (40 %)	2 (20 %)	1 (10 %)	0 (0 %)	10 (100 %)

Nota. Frecuencias absolutas y porcentajes calculados con $n = 10$; cada participante equivale al 10 %.

Figura 3
Seguimiento institucional



Nota. Elaboración propia con base en las respuestas de los diez docentes.

Resultado de la entrevista. La entrevista confirmó que no existe un sistema formal de monitoreo del impacto de las capacitaciones.

Resultado de la revisión documental. No se localizaron rúbricas de observación, informes de transferencia, registros sistemáticos de retroalimentación ni indicadores de impacto.

Interpretación integrada. La ausencia de seguimiento limita la capacidad de comprobar si la inversión formativa genera cambios sostenidos en el aula.

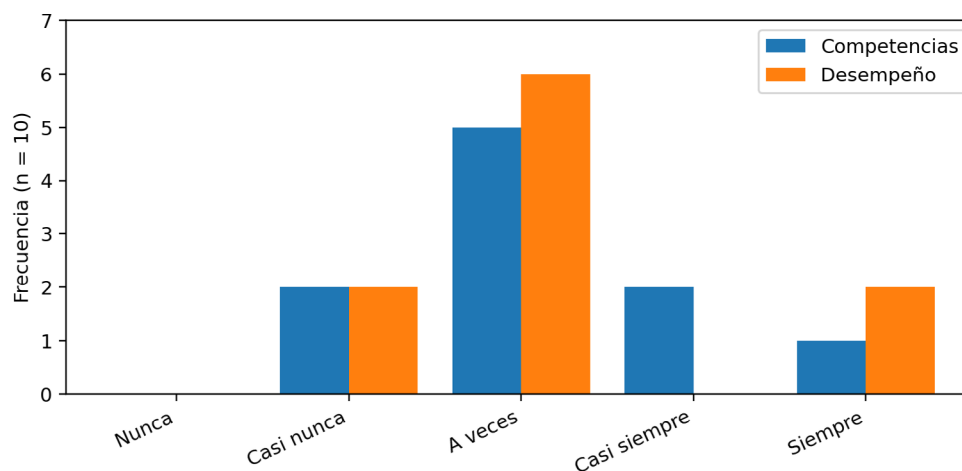
Impacto en competencias y desempeño

Tabla 5
Distribución de respuestas: Impacto en competencias y desempeño

Indicador	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total
Competencias	0 (0 %)	2 (20 %)	5 (50 %)	2 (20 %)	1 (10 %)	10 (100 %)
Desempeño	0 (0 %)	2 (20 %)	6 (60 %)	0 (0 %)	2 (20 %)	10 (100 %)

Nota. Frecuencias absolutas y porcentajes calculados con n = 10; cada participante equivale al 10 %.

Figura 4
Impacto de la capacitación



Nota. Elaboración propia con base en las respuestas de los diez docentes.

Resultado de la entrevista. El gestor indicó que existe disposición docente para capacitarse, pero reconoció dificultades para verificar la aplicación y el impacto de lo aprendido.

Resultado de la revisión documental. Los documentos registran participación en actividades formativas, pero ofrecen evidencia limitada sobre cambios en competencias o desempeño.

Interpretación integrada. La formación es valorada de manera intermedia: existe participación, aunque su impacto no se documenta ni evalúa de forma sistemática.

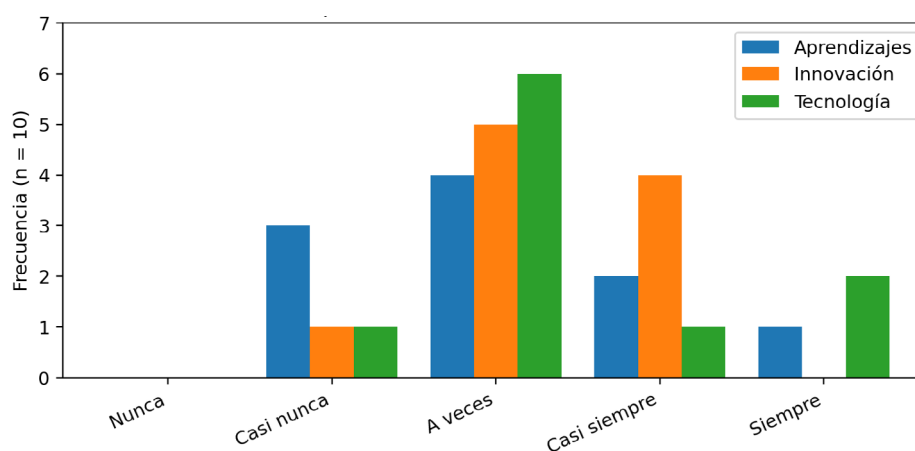
Aplicación de aprendizajes e innovación en el aula

Tabla 6
Distribución de respuestas: Aplicación de aprendizajes e innovación en el aula

Indicador	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total
Aprendizajes	0 (0 %)	3 (30 %)	4 (40 %)	2 (20 %)	1 (10 %)	10 (100 %)
Innovación	0 (0 %)	1 (10 %)	5 (50 %)	4 (40 %)	0 (0 %)	10 (100 %)
Tecnología	0 (0 %)	1 (10 %)	6 (60 %)	1 (10 %)	2 (20 %)	10 (100 %)

Nota. Frecuencias absolutas y porcentajes calculados con $n = 10$; cada participante equivale al 10 %.

Figura 5
Aplicación e innovación en el aula



Nota. Elaboración propia con base en las respuestas de los diez docentes.

Resultado de la entrevista. Se identificaron como barreras la carga laboral, la disponibilidad de tiempo y la falta de acompañamiento posterior.

Resultado de la revisión documental. No se evidenciaron lineamientos consolidados para documentar la transferencia metodológica, la innovación o la integración tecnológica derivada de la capacitación.

Interpretación integrada. La capacitación no se transforma automáticamente en innovación. Se requiere soporte técnico, observación, retroalimentación y tiempo institucional para consolidar cambios.

Síntesis de la triangulación

Tabla 7
Matriz de triangulación de resultados

Dimensión	Encuesta	Entrevista	Documentos	Hallazgo integrado
Diagnóstico y planificación	Predominio de respuestas intermedias	Acciones reactivas	Sin matrices ni cronograma estable	Baja sistematicidad
Liderazgo pedagógico	Percepción moderada	Carga administrativa	Escasas políticas de acompañamiento	Requiere institucionalización
Seguimiento	Predominio de nunca/casi nunca	Sin monitoreo formal	Sin rúbricas ni informes	Debilidad principal
Impacto	Valoraciones intermedias	Dificultad para verificar cambios	Escasa evidencia de transferencia	Impacto no demostrado
Aplicación	Uso parcial e innovación intermedia	Barreras de tiempo y soporte	Sin lineamientos consolidados	Necesidad de acompañamiento

Nota. Elaboración propia mediante integración de encuesta, entrevista y revisión documental.

DISCUSIÓN

Los hallazgos confirman que la efectividad de la capacitación docente depende menos de la cantidad de actividades ofrecidas que de la capacidad institucional para articular diagnóstico, planificación, acompañamiento y evaluación. La concentración de respuestas en categorías intermedias y la ausencia de evidencias documentales sistemáticas muestran que la institución desarrolla acciones formativas, pero aún no consolida una política permanente de desarrollo profesional.

Este resultado coincide con Guskey (2002), quien sostiene que el desarrollo profesional debe evaluarse más allá de la satisfacción o participación, considerando aprendizaje, apoyo organizacional, aplicación y resultados. En el contexto estudiado, la participación no garantiza transferencia porque faltan observación de aula, retroalimentación y seguimiento. Por tanto, el problema no radica únicamente en acceder a capacitación, sino en convertirla en cambios verificables.

El liderazgo pedagógico aparece como una condición organizacional crítica. Bolívar (2007) plantea que la dirección escolar debe centrar su influencia en la mejora de la enseñanza. De forma convergente, Lourmpas et al. (2025) destacan que los directivos motivan y crean condiciones para el aprendizaje profesional. Los resultados muestran que la carga administrativa limita esta función y favorece una gestión reactiva, lo que explica la débil institucionalización del acompañamiento.

Los hallazgos también guardan relación con TALIS, que reconoce la alta participación docente en actividades formativas, pero identifica barreras como conflictos de horario, falta de incentivos y necesidades no atendidas (OECD, 2019). En la institución analizada, las limitaciones de tiempo y soporte se relacionan con la aplicación parcial de aprendizajes, innovación y tecnología.

La triangulación constituye un aporte metodológico del estudio porque permite evitar que las conclusiones dependan exclusivamente de percepciones. La entrevista explicó los condicionantes administrativos y la revisión documental confirmó la ausencia de instrumentos sistemáticos. Esta convergencia respalda el diagnóstico de baja sistematicidad y fundamenta la propuesta.

El estudio se limita a diez docentes y un gestor educativo de una sola institución, por lo que no es posible generalizar estadísticamente los resultados. Además, el diseño transversal no permite medir cambios en el tiempo. Futuras investigaciones deberían ampliar la muestra, incorporar observación directa del aula y aplicar diseños longitudinales para evaluar el impacto real del programa.

Propuesta: Programa institucional de capacitación docente

La propuesta responde a las debilidades identificadas y se estructura como un programa institucional, no como un conjunto aislado de lineamientos. Integra diagnóstico, planificación, formación, acompañamiento, evaluación y mejora continua.

Denominación. Programa institucional de capacitación docente basado en liderazgo pedagógico y mejora continua.

Fundamentación. El programa parte de la necesidad de vincular la formación con problemas reales de la práctica, asegurar apoyo organizacional y comprobar la transferencia al aula. Se sustenta en el liderazgo pedagógico, el aprendizaje profesional colaborativo y la evaluación multinivel de la capacitación.

Diagnóstico de partida. Se identificaron debilidades en la detección de necesidades, planificación no sistemática, acompañamiento limitado y ausencia de evaluación del impacto.

Objetivo general. Implementar un programa institucional que fortalezca las competencias pedagógicas del profesorado y el liderazgo pedagógico del gestor, favoreciendo la aplicación del currículo por competencias.

Beneficiarios. Son beneficiarios directos los docentes de Bachillerato General Unificado, el gestor educativo y los coordinadores académicos; indirectamente se beneficiarán los estudiantes y la comunidad educativa.

Contenidos. Currículo por competencias, metodologías activas, evaluación formativa, planificación pedagógica, uso educativo de tecnologías, gestión de aula e innovación.

Metodología y fases de implementación

Tabla 8
Fases, actividades, responsables e indicadores del programa

Fase	Actividades	Responsables	Indicadores	Evidencias
1. Diagnóstico	Encuestas, entrevistas, observación y análisis de resultados	Gestor y coordinadores	Informe elaborado; necesidades priorizadas	Instrumentos e informe
2. Planificación	Cronograma, contenidos, facilitadores y recursos	Gestor y equipo académico	Plan anual aprobado	Plan operativo y cronograma
3. Ejecución	Talleres, círculos y comunidades profesionales	Facilitadores y docentes	$\geq 80\%$ de participación; satisfacción $\geq 80\%$	Asistencia y productos
4. Acompañamiento	Observación, retroalimentación, mentoría y planes de mejora	Coordinadores y gestor	Al menos 2 acompañamientos por docente	Rúbricas y bitácoras
5. Evaluación	Valoración de transferencia y ajustes	Gestor, coordinadores y docentes	$\geq 70\%$ aplica estrategias; informe anual	Portafolios e informes

Nota. Las metas podrán ajustarse después del diagnóstico inicial.

Cronograma y recursos

Tabla 9
Cronograma referencial de implementación

Actividad	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6
Diagnóstico	X					
Planificación	X	X				
Formación		X	X	X		
Acompañamiento			X	X	X	
Evaluación y ajuste					X	X

Nota. Cronograma semestral adaptable al calendario institucional.

Recursos. Se requieren facilitadores internos o externos, coordinadores académicos, espacios físicos o virtuales, materiales didácticos, recursos digitales, rúbricas de observación, tiempo institucional y mecanismos de registro. El presupuesto deberá incorporarse al plan operativo anual según disponibilidad y modalidad de capacitación.

Seguimiento, evaluación y mejora continua

El seguimiento combinará observación de clases, revisión de planificaciones, reuniones de retroalimentación, portafolios docentes, registros de participación y encuestas de satisfacción. La evaluación se realizará en cuatro niveles: reacción, aprendizaje, transferencia a la práctica y efectos institucionales. Los resultados se revisarán semestralmente para ajustar contenidos, metodologías, responsables y recursos.

Validación de la propuesta

La propuesta fue sometida a un proceso de validación mediante juicio de once evaluadores, conformados por diez docentes y un gestor educativo, todos con experiencia en gestión educativa, liderazgo pedagógico y formación docente. La selección de los participantes respondió a su trayectoria profesional y conocimiento del contexto institucional, lo que permitió obtener una valoración fundamentada sobre la pertinencia y aplicabilidad de la propuesta.

La validación se realizó mediante una escala de valoración de cinco categorías (Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre y Siempre), considerando los criterios de pertinencia, viabilidad, coherencia metodológica, impacto institucional y sostenibilidad. El análisis de las respuestas se efectuó mediante el promedio de las valoraciones emitidas por los evaluadores.

Los resultados de la validación evidenciaron una apreciación favorable de la propuesta, destacando su correspondencia con las necesidades identificadas en el diagnóstico institucional, la coherencia entre sus objetivos, actividades y estrategias metodológicas, así como la viabilidad de su implementación en el contexto de la Unidad Educativa de las Fuerzas Armadas “Liceo Naval Galápagos”.

En la valoración cualitativa, los evaluadores señalaron como principales fortalezas la estructura organizada del programa, la incorporación del acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora y el enfoque de evaluación continua, elementos que favorecen el fortalecimiento de las competencias docentes y del liderazgo pedagógico institucional. Asimismo, recomendaron garantizar la disponibilidad de tiempo institucional, la asignación de responsables y los recursos necesarios para asegurar la adecuada ejecución y sostenibilidad del programa.

CONCLUSIONES

El estudio evidenció que la gestión de la capacitación docente en la institución presenta acciones formativas y disposición profesional, pero no funciona todavía como un sistema articulado de diagnóstico, planificación, acompañamiento y evaluación.

Las frecuencias válidas para la muestra muestran predominio de valoraciones intermedias en diagnóstico, planificación, actualización, motivación, impacto y aplicación. La principal debilidad se localiza en el seguimiento: siete de diez docentes ubicaron el acompañamiento posterior entre “Nunca” y “Casi nunca”.

La entrevista y la revisión documental confirmaron que la carga administrativa limita el liderazgo pedagógico y que no existen matrices, cronogramas, rúbricas ni informes sistemáticos suficientes para demostrar la transferencia de los aprendizajes al aula.

La triangulación permitió concluir que la brecha no se encuentra únicamente en la oferta de capacitación, sino en la ausencia de una estructura institucional que convierta la formación en cambios sostenibles de la práctica docente.

La propuesta diseñada constituye una estrategia viable para fortalecer la capacitación docente mediante un liderazgo pedagógico más efectivo, siempre que la institución asigne responsables, tiempo, recursos y mecanismos de seguimiento.

El fortalecimiento del gestor como líder pedagógico puede contribuir a una formación más pertinente, contextualizada y sostenible, favoreciendo la aplicación del currículo por competencias y la mejora continua.

RECOMENDACIONES

Institucionalizar un diagnóstico anual de necesidades formativas y utilizar sus resultados para elaborar el plan de capacitación.

Asignar tiempo y responsables para observación de aula, retroalimentación y mentoría posterior a las actividades formativas.

Utilizar indicadores de reacción, aprendizaje, transferencia e impacto para evaluar la capacitación.

Completar la validación y confiabilidad del cuestionario con los datos reales antes del envío a la revista.

Desarrollar futuras investigaciones con muestras mayores, observación directa y seguimiento longitudinal.

REFERENCIAS

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Bolívar, A. (2007). *La dirección escolar y el liderazgo pedagógico*. Síntesis.
- García-Zomeño, A., García-Toledano, E., García-Perales, R., & Palomares-Ruiz, A. (2025). Leadership and entrepreneurship in education and their impact on the management of sustainable educational environments. *Sustainability*, 17(7), 2911. <https://doi.org/10.3390/su17072911>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3–4), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Lourmpas, S., Chalikias, M., & Sykianakis, N. (2025). Leadership in education: School leaders and teachers' professional development. In A. Kavoura, V. A. Briciu, & A. Briciu (Eds.), *Strategic innovative marketing and tourism: ICSIMAT 2024* (pp. 543–551). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-81962-9_59
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. <https://educacion.gob.ec>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

ANEXOS

Anexo A

Estructura del cuestionario docente

El cuestionario se organizó en una escala Likert de cinco opciones: Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre y Siempre. Antes del envío final, los autores deben incorporar la redacción exacta de los ítems aplicados y conservar correspondencia con la base de datos.

Tabla 10
Dimensiones e indicadores del cuestionario

Dimensión	Indicadores representados en los resultados	Número de indicadores
Diagnóstico y planificación	Identificación de necesidades; planificación institucional	2
Liderazgo pedagógico	Promoción de actualización; motivación	2
Seguimiento	Evaluación; acompañamiento	2
Impacto	Desarrollo de competencias; mejora del desempeño	2
Aplicación	Transferencia; innovación; uso de tecnología	3

Nota. La redacción exacta de los ítems debe copiarse del instrumento original validado.

Anexo B

Guía de entrevista semiestructurada

1. ¿Cómo se identifican las necesidades de capacitación del personal docente?
2. ¿Qué criterios se utilizan para planificar y priorizar las acciones formativas?
3. ¿Qué papel desempeña el gestor educativo en la motivación y participación del profesorado?
4. ¿Qué mecanismos de acompañamiento se aplican después de las capacitaciones?
5. ¿Cómo se evalúa la transferencia de los aprendizajes a la práctica de aula?
6. ¿Qué barreras institucionales dificultan la formación y su aplicación?
7. ¿Qué mejoras considera necesarias para institucionalizar la capacitación docente?

Anexo C

Matriz de revisión documental

Tabla 11
Criterios para el análisis documental

Criterio	Evidencia esperada	Registro
Diagnóstico	Matriz o informe de necesidades	Existe / No existe / Observaciones
Planificación	Plan anual, cronograma y responsables	Existe / No existe / Observaciones
Articulación curricular	Relación con currículo por competencias	Existe / No existe / Observaciones
Acompañamiento	Rúbricas, actas, mentoría y retroalimentación	Existe / No existe / Observaciones
Evaluación	Informes de transferencia e impacto	Existe / No existe / Observaciones

Anexo D

Rúbrica de validación de la propuesta

Tabla 12
Criterios de valoración por expertos

Criterio	Descripción	Escala
Pertinencia	Correspondencia con el diagnóstico y las necesidades institucionales	1–5
Viabilidad	Posibilidad de aplicación con recursos y tiempos disponibles	1–5
Coherencia metodológica	Relación entre objetivos, fases, actividades e indicadores	1–5
Impacto institucional	Potencial para mejorar liderazgo y práctica docente	1–5
Sostenibilidad	Capacidad de continuidad, evaluación y ajuste	1–5

Nota. 1 = Deficiente; 2 = Aceptable; 3 = Bueno; 4 = Muy bueno; 5 = Excelente.