UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en Gestión de la Calidad y Liderazgo Educativo con mención en Dirección de Instituciones Educativas

Comunidades Profesionales de Aprendizaje y Liderazgo Distribuido para fortalecer la identidad pedagógica y el desarrollo profesional: Un estudio de caso

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Magíster en Gestión de la Calidad y Liderazgo Educativo con mención en Dirección de Instituciones Educativas

Autor:

Jonnathan Kevin Flores Merchán

Coautora:

Prisila Alexandra Mantilla Crespo

Azogues - Ecuador

Julio, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Trabajo de Titulación

Artículo científico enviado, aceptado y/o publicado

Autor	JONNATHAN KEVIN FLORES MERCHÁN
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0009-0006-3243-3371
Coautora	Prisila Alexandra Mantilla Crespo
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org//0000-0002-6976-4725

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Toda la información contenida en el presente trabajo de titulación es de exclusiva responsabilidad de su autor/a (maestrante) y coautor/a (docente tutor/a), y dispone de la autorización correspondiente para su publicación.

DEDICATORIA

Agradezco primero a Dios que ha sido un guía indispensable en mi camino, gracias a él nada me faltará. El camino siempre es difícil, pero con tu familia no lo es, agradezco a mi madre quien me ha apoyado a pesar de las adversidades de la vida, mi padre que me ha apoyado y ha enseñado a ser fuerte y seguir a pesar de las críticas de los demás, mis hermanas y hermano quienes me han apoyado en toda mi trayectoria profesional y no me han dejado caer. Dios tiene un propósito en nuestras vidas y ese propósito siempre es con la ayuda indispensable de esa persona que te da ánimos, fuerzas y motivos para seguir adelante esa persona que te apoya y seguirá apoyando en toda tu vida profesional, agradezco a mi compañera de vida que me ha acompañado y este logro también es por ella y con ella.

RESUMEN

El presente estudio analiza las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) como estrategia para fortalecer la identidad pedagógica y el desarrollo profesional docente en una institución educativa fiscomisional de Cuenca, Ecuador. Se enmarca en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y diseño de estudio de caso. La muestra incluyó un directivo y seis docentes seleccionados mediante muestreo intencional. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas y revisión documental de herramientas de gestión institucional. Los resultados evidencian que, si bien existe un plan articulado al diagnóstico institucional y un liderazgo directivo dialógico, hay una brecha entre su diseño y su apropiación por parte del claustro, vacíos en la formación diferenciada por área y desarticulación entre los contenidos de capacitación y los criterios formales de evaluación docente. Los espacios de colaboración no lograron constituirse en comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), dado que predominó el esfuerzo individual sobre la reflexión colectiva. Se concluye que fortalecer la identidad pedagógica requiere un plan participativo, formación diferenciada, círculos de aprendizaje entre pares y mecanismos que traduzcan la cultura institucional en prácticas colaborativas sostenidas.

PALABRAS CLAVES: comunidades de aprendizaje, desarrollo profesional docente, identidad pedagógica, liderazgo pedagógico, formación continua.

ABSTRACT

This study analyzes Professional Learning Communities (PLCs) as a strategy to strengthen pedagogical identity and teacher professional development at a fiscally-subsidized educational institution in Cuenca, Ecuador. It is grounded in the interpretive paradigm with a qualitative approach and case study design. The sample included one administrator and six teachers selected through intentional sampling. Data were collected through semi-structured interviews and documentary review of institutional management tools. Results show that despite a plan aligned with the institutional diagnosis and dialogical leadership, a structural gap exists between the plan's design and its uptake by the teaching staff, along with disciplinary training gaps and a disconnect between training content and evaluation criteria. Collaboration spaces did not consolidate into full PLCs, with individual effort prevailing over collective reflection. The study concludes that strengthening pedagogical identity requires a participatory plan, differentiated training, peer learning circles, and mechanisms that translate institutional culture into sustained collaborative practices.

KEYWORDS: learning communities, teacher professional development, pedagogical identity, pedagogical leadership, continuous training.

1. INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso significativo para el desarrollo humano y social, pues contribuye a cambios culturales, políticos y tecnológicos (Costa et al., 2025), se orienta al desarrollo integral del ser humano mediante la formación de competencias como pensar, resolver y actuar (Chiquin, 2024). En este marco, el desarrollo profesional docente, emerge como uno de los factores determinantes para alcanzar una educación de calidad (Arquero et al., 2026), dado que la formación continua y las competencias pedagógicas para diseñar espacios de aprendizaje significativos adquieren una relevancia fundamental (Quiroz y Sigcho, 2023).

Sin embargo, persisten barreras que limitan la autoformación docente, como: tiempo, costo, horarios y modelos de formación que generan desmotivación que incidiría negativamente en el aprendizaje del estudiantado (Espín et al., 2025). Estas limitaciones se reflejan en el uso predominante de metodologías tradicionales, escasa aplicación de estrategias activas, limitado uso de recursos digitales, y ausencia de diversificación de procesos evaluativos. Al respecto, Mantilla-Crespo et al. (2024), Muñiz et al. (2023) y Cheme et al. (2025) indican que la insuficiente preparación docente restringe la implementación de estrategias innovadoras, favorece prácticas centradas en la transmisión de contenidos y genera resistencia al cambio.

Esto afecta la identidad pedagógica del profesorado e impacta, además, en la atención a la diversidad, ya que la falta de formación continua dificulta la aplicación de estrategias inclusivas (Ainscow, 2020), lo cual deriva en estudiantes con bajos niveles de motivación y resultados académicos poco satisfactorios (UNESCO, 2020). Frente a ello, resulta necesario que la formación continua se lidere no solo a nivel macrocurricular sino también institucional, en coherencia con el contexto geográfico, social y educativo de cada centro escolar. Al respecto, Terreros et al. (2025) mencionan un liderazgo distribuido que genere compromiso colectivo con los procesos de formación y actualización.

Tal es el caso de una institución educativa de la Zona 6 del Ecuador, en donde se evidencian limitaciones en la práctica pedagógica asociadas a la escasa apropiación del modelo pedagógico interestructurante adoptado como filosofía institucional por parte del claustro docente, a la ausencia de un plan de desarrollo profesional contextualizado y un debilitamiento del desempeño pedagógico que afectaría directamente las oportunidades de

aprendizaje significativo de los estudiantes. En este contexto, la presente investigación se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo contribuyen las Comunidades Profesionales de Aprendizaje y el liderazgo distribuido a fortalecer la identidad pedagógica y el desarrollo profesional de los docentes de las instituciones educativas de la ciudad de Cuenca, Ecuador?

Para responder a este cuestionamiento, se plantea el siguiente objetivo: analizar las comunidades profesionales de aprendizaje y el liderazgo distribuido como estrategia para fortalecer la identidad pedagógica y el desarrollo profesional de los docentes de una institución educativa de la ciudad de Cuenca, Ecuador. La estructura del estudio aborda los fundamentos teóricos de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), la identidad pedagógica y el desarrollo profesional docente, seguidos de la metodología, el análisis de resultados, conclusiones y recomendaciones.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Blanco et al. (2024) y Ríos et al. (2025) puntualizan que la formación continua del docente, planificada a mediano y largo plazo, permite integrar competencias pedagógicas y digitales que facilitan la adaptación al entorno y la respuesta a las necesidades educativas. Partiendo de esta base, la formación docente continua se consolida como una estrategia que fortalece habilidades y competencias, convirtiéndose en un eje gatillador que garantiza una práctica pedagógica pertinente y de calidad (Misra, 2018).

Evers et al. (2016) manifiestan que los sistemas educativos tienen la responsabilidad de ofrecer formación continua a los docentes, con el fin de sostener la calidad de la enseñanza y conservar el talento humano dentro del sistema. No obstante, y a pesar de estos esfuerzos, en el contexto educativo se presentan desafíos estructurales que convergen en limitaciones en la práctica pedagógica, asociadas a la insuficiente formación continua y actualización profesional (UNESCO, 2020); ya sea porque los programas no son coherentes con las necesidades de actualización, o con las realidades de un entorno educativo en constante cambio (Bolívar, 2019).

En el Ecuador, el Ministerio de Educación, Deporte y Cultura (MINEDEC), en coherencia con lo promulgado en la Reforma de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de la Asamblea Nacional del Ecuador (2021), promueve procesos de formación continua, con el propósito de fortalecer los conocimientos y las competencias pedagógicas

y hacer más eficiente la práctica y sus resultados del Ministerio de Educación. (2017); Sancar et al. (2021).

2.1. Identidad pedagógica y Desarrollo Profesional

La identidad pedagógica configura la manera en que el profesorado comprende su rol, construye su práctica y se integra a la comunidad educativa. Valdenegro-Fuentes (2023) señala que su construcción requiere articulación entre los modelos de formación, las políticas educativas y los valores institucionales; mientras que Rivas (2023) destaca que las políticas públicas y la integración en comunidades de aprendizaje inciden significativamente en este proceso. En consecuencia, la identidad docente no constituye un atributo estático, sino un proceso dinámico que se reconfigura en interacción permanente con el contexto institucional en el que el profesorado desarrolla su práctica.

El desarrollo profesional es un proceso dinámico y sistemático orientado al fortalecimiento de habilidades pedagógicas (Báez et al., 2025). En este marco, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje constituyen una estrategia clave para impulsar dicho desarrollo, en tanto generan espacios de colaboración, reflexión compartida y aprendizaje entre pares que fortalecen las competencias del profesorado (Muñiz et al., 2023). A través de estas comunidades, los docentes desarrollan capacidades para aplicar metodologías activas y utilizar tecnologías educativas, contribuyendo directamente a la mejora de la calidad educativa institucional.

La formación continua implica la adquisición y aplicación de competencias que favorecen la práctica pedagógica contextualizada y constituye un pilar fundamental (Hernández et al., 2024; UNESCO, 2020). No obstante, Mena et al. (2024) advierten que las deficiencias en las competencias pedagógicas limitan la capacidad docente para afrontar los desafíos del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que refuerza la necesidad de políticas orientadas al desarrollo profesional. En esta misma dirección, Mendoza et al. (2025) destacan que los programas de formación continua inciden positivamente en la calidad educativa, sustentando la necesidad de diseñar planes contextualizados con base en diagnósticos propios y en las necesidades reales de cada centro escolar.

La calidad educativa es un concepto integral que involucra múltiples factores del sistema educativo. De acuerdo con Sigcho y Quiroz (2023), no se limita a los resultados de aprendizaje, sino que integra la interacción entre actores, currículo, saberes, conocimientos

y contexto social para generar aprendizajes significativos. Al respecto, Camacho et al. (2024) indican que la calidad educativa está influenciada por políticas públicas, formación docente, enfoques pedagógicos innovadores y el uso de recursos tecnológicos. No obstante, se destaca que la efectividad de estos elementos depende en gran medida del contexto en el que se implementan.

En Ecuador, la Constitución de la República (2008) reconoce la educación como un derecho fundamental, mientras que la Reforma de Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2021) establece la formación continua como parte del desarrollo profesional docente. En este sentido, se representa un derecho y también una responsabilidad del docente, que le permite responder a las demandas educativas actuales y contribuir al mejoramiento institucional.

2.2. Liderazgo distribuido como base para el desarrollo profesional docente

El liderazgo distribuido promueve la participación docente en la toma de decisiones institucionales, permitiendo la identificación democrática de necesidades formativas y la participación colectiva en la planificación e implementación de procesos de desarrollo profesional (Solano, 2024). Este enfoque fortalece el trabajo colaborativo y el sentido de pertenencia institucional al reconocer a los docentes como actores clave de la gestión educativa (Ahumada-Figueroa y Duran-Fuentes, 2024), superando la visión tradicional del liderazgo centrado únicamente en la autoridad directiva y dando paso a enfoques más participativos (Carhuas, 2024).

El liderazgo distribuido promueve la participación docente en la toma de decisiones institucionales, favorece la identificación democrática de necesidades formativas y la participación colectiva en los procesos de desarrollo profesional (Solano, 2024), enfoque que fortalece la cultura de colaboración al reconocer a los docentes como actores clave de la gestión educativa (Ahumada-Figueroa y Duran-Fuentes, 2024). De este modo, el liderazgo distribuido se vincula estrechamente con el trabajo colaborativo, entendido como la práctica mediante la cual los actores educativos comparten responsabilidades y experiencias para construir soluciones conjuntas, lo que constituye la base para el aprendizaje en comunidad y el fortalecimiento del desarrollo profesional (Carhuas, 2024).

2.3. El profesorado en una Comunidad Profesional de Aprendizaje

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje CPA constituyen espacios fundamentales para la transformación de la práctica docente y el fortalecimiento del desarrollo profesional institucional. En este sentido, Julca Vásquez (2024) señala que las CPA actúan como agentes de cambio dentro de las instituciones educativas, promueven la colaboración, el establecimiento de metas compartidas y la retroalimentación permanente entre docentes. Asimismo, Varas-Rivera (2024) destaca que estas comunidades, articuladas a una cultura organizacional sólida, inciden directamente en el desempeño docente al favorecer un clima de colaboración que impulsa la mejora continua de los procesos pedagógicos.

El profesorado en CPA se concibe como un grupo que trabaja de manera conjunta, comparte experiencias y reflexiona sobre su práctica pedagógica con el propósito de mejorar la enseñanza (Bracken y Riley, 2025). Estas comunidades se basan en la colaboración y el aprendizaje continuo como elementos clave que fortalecen la identidad pedagógica. Según Hairon & Tan (2017) los espacios de reflexión compartida promueven el crecimiento docente, mientras que Pinheirio y Alves (2024) destacan que la colaboración entre docentes mejora de forma sostenida los procesos educativos.

Por otro lado, otro factor relevante de las comunidades profesionales de aprendizaje es el clima organizacional. Este se construye a partir de las percepciones de los miembros de la institución sobre su entorno laboral. Iglesias y Sánchez (2015) lo definen como el conjunto de propiedades del ambiente de trabajo percibidas por quienes lo integran, lo que influye directamente en la motivación y el desempeño. En este contexto, un clima institucional favorable fortalece el compromiso con la formación continua y promueve la participación en procesos de formación continua y Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Muñiz et al., 2023).

El trabajo colaborativo se configura como otro elemento clave dentro de la construcción colectiva de capacidades pedagógicas; en este sentido, Arias et al. (2018) señalan que las relaciones interpersonales influyen en el clima organizacional en aspectos como la comunicación, el reconocimiento y la resolución de conflictos. Asimismo, Ochoa et al. (2024) destacan que el trabajo conjunto incide directamente en los procesos pedagógicos al fortalecer la interacción entre docentes y mejorar la toma de decisiones, lo

que, según Camacho et al. (2024), contribuye al desarrollo profesional continuo y al fortalecimiento de una cultura institucional orientada a la mejora continua.

Las redes de apoyo y trabajo colegiado facilitan la cooperación docente mediante espacios de diálogo y aprendizaje conjunto que enriquecen la práctica pedagógica (Hargreaves y Fullan, 2012), mientras que Bolívar (2019) sostiene que el trabajo colegiado permite construir soluciones conjuntas para consolidar comunidades de aprendizaje; en consecuencia, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje representan una estrategia que integra la colaboración y la reflexión sobre la práctica para transformar la cultura escolar, fortalecer el desarrollo profesional docente (Avalos, 2018) e incorporar enfoques innovadores que responden a las demandas del contexto educativo actual (Cheme et al., 2025).

3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

3.1. Paradigma, enfoque y diseño

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, según Sánchez y Flores (2019), este paradigma permite analizar la realidad desde la subjetividad de los actores. El enfoque adoptado en la presente investigación es cualitativo, el cual permite comprender los fenómenos sociales a partir de las percepciones, experiencias y significados de los sujetos en su contexto.

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que el enfoque cualitativo facilita la comprensión de fenómenos complejos desde una perspectiva contextualizada. Es por esto que el presente estudio busca interpretar y analizar las Comunidades Profesionales de Aprendizaje como estrategia para fortalecer la identidad pedagógica y el desarrollo profesional de los docentes de una institución educativa fiscomisional de la ciudad de Cuenca, Ecuador.

De esta manera, se pueden interpretar las percepciones y las opiniones que los docentes y directivos tienen con respecto al objeto de estudio. La investigación se desarrolla bajo un diseño de estudio de caso, el cual permite analizar de manera profunda un fenómeno en su contexto real. Esto se articula mediante fases: delimitación, análisis de la información e interpretación de la información (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

La investigación se desarrolla bajo un diseño de estudio de caso, el cual permite analizar en profundidad un fenómeno en su contexto real (Yin, 2018; Creswell y Poth, 2018).

A través de este diseño, se pretende analizar los elementos esenciales de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje CPA y el liderazgo distribuido presentes en la institución, tales que permitan fortalecer la identidad pedagógica y el desarrollo profesional docente de la una Unidad Educativa Fiscomisional de la ciudad de Cuenca.

3.2. Fases del diseño de investigación

El desarrollo de la investigación se orienta a partir de las fases propias del diseño de estudio de caso, las cuales permiten un análisis sistemático del fenómeno en su contexto real y facilitan la interpretación de las percepciones y opiniones que docentes y directivos tienen respecto a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje como estrategia para fortalecer la identidad pedagógica y el desarrollo profesional.

En la primera fase de delimitación, se identificó la Unidad Educativa Fiscomisional como unidad de análisis, se establecieron las categorías preliminares de investigación: desarrollo profesional docente y liderazgo distribuido y comunidades profesionales de aprendizaje, se seleccionaron los participantes mediante muestreo intencional, considerando docentes de diferentes áreas con distintos perfiles de permanencia institucional y los directivos de la institución.

En la segunda fase de análisis de la información, se aplicaron las entrevistas semiestructuradas y se realizó la revisión documental del Plan de Desarrollo Profesional institucional mediante la matriz de revisión. Posteriormente, se transcribieron las entrevistas y se construyó la matriz de categorías y códigos a partir de un proceso de codificación temática inductivo-deductiva.

En la tercera fase de interpretación de la información, se contrastaron los hallazgos obtenidos mediante ambos instrumentos, se articularon con el marco teórico y se elaboraron las interpretaciones orientadas a responder la pregunta de investigación y al cumplimiento del objetivo planteado.

3.3. Población y muestra de la investigación

La población de estudio está conformada por 30 docentes de una institución fiscomisional de la ciudad de Cuenca, cuyas edades oscilan entre los 25 y 55 años. Todos los participantes cuentan con título de tercer nivel y, en algunos casos, con formación de

cuarto nivel. Por parte de los directivos se ha tomado en consideración al rector y vicerrector institucional, como son responsables del diseño del plan de formación continua docente.

La selección de los participantes se realizó a través de la estrategia de muestreo intencional (véase tabla 1), misma que aporta criterios relevantes para el estudio. La priorización de docentes con diferentes criterios de selección fue: docentes de diferentes áreas académicas, con cuatro o más años de permanencia institucional y, complementariamente, con menos de dos años en la institución, con el fin de contrastar perspectivas consolidadas. En todos los casos se requirió la firma voluntaria del consentimiento informado.

Tabla 1.

Muestra de la investigación

MUESTRA	CANTIDAD
DOCENTES	**NÚMERO DE DOCENTES**
Docentes de Educación General Básica Superior y Bachillerato General Unificado	6
TOTAL	6
DIRECTIVOS	**NÚMERO DE DIRECTIVOS**
Vicerrectora	1
TOTAL	1

3.3. Técnicas e instrumentos

La entrevista semiestructurada se emplea como técnica principal para recoger información detallada sobre las percepciones, experiencias y valoraciones de los docentes y directivos respecto a los procesos de desarrollo profesional, liderazgo distribuido e identidad pedagógica en el marco de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Ibarra-Sáiz et al. (2023) señalan que la entrevista semiestructurada en la investigación educativa facilita el acceso a los significados que los sujetos atribuyen a su realidad, esto permite profundizar en aspectos relevantes del fenómeno estudiado.

Como instrumento se empleó el guion de entrevista semiestructurada, organizado en torno a cuatro ejes temáticos derivados de las categorías de análisis: liderazgo distribuido para el desarrollo profesional docente, marco normativo y calidad educativa, construcción colectiva de capacidades pedagógicas, y el profesorado como comunidad profesional de aprendizaje; este guion orientó la conversación mediante preguntas

previamente diseñadas, lo cual mantuvo la flexibilidad necesaria para profundizar en aspectos relevantes emergentes durante cada entrevista.

Asimismo, se empleó la revisión documental como segunda técnica, cuyo instrumento fue la matriz de revisión documental. De acuerdo con Bowen (2009), el análisis documental permite interpretar documentos de manera sistemática para comprender un fenómeno dentro de su contexto. Se revisaron el Proyecto Educativo Institucional (PEI), la Propuesta Pedagógica, las planificaciones curriculares y la Planificación Curricular Anual (PCA), documentos en los que se identificaron elementos de liderazgo distribuido, desarrollo profesional y Comunidades Profesionales de Aprendizaje presentes en las dinámicas organizacionales de la institución.

Los instrumentos fueron validados mediante juicio de tres expertos con conocimiento en desarrollo profesional docente y Comunidades Profesionales de Aprendizaje CPA, quienes verificaron que el guion de entrevista semiestructurada y la matriz de revisión documental respondían a las dimensiones de estudio, manifestando su pertinencia y coherencia con observaciones menores incorporadas antes de su aplicación. Previo a la recolección, cada participante firmó el consentimiento informado, de este modo se garantiza voluntariedad, confidencialidad y uso académico de los datos.

3.4. Procesamiento, transcripción y codificación de la información

Para el procesamiento de la información se siguieron tres fases secuenciales. En primer lugar, la transcripción y orden de la información: las entrevistas fueron grabadas con autorización de los participantes, transcritas de manera literal y organizadas por informante mediante códigos de identificación con el fin de preservar el anonimato. En segundo lugar, la codificación de las unidades de análisis: mediante lectura sistemática del contenido se identificaron las unidades de análisis, se construyeron las categorías, subcategorías y códigos (véase tabla 2) para la elaboración de la matriz de categorías y códigos que orienta el análisis interpretativo. Finalmente, se aplicó la triangulación como estrategia de análisis de datos, con la finalidad de fortalecer la credibilidad y coherencia de las interpretaciones (Reyes-Alvarado, 2025).

Tabla 2.

Categorías, subcategorías, códigos y codificación para el análisis de datos

MATRIZ DE CATEGORÍAS Y CÓDIGOS			
Gestión de la identidad pedagógica: Un modelo de desarrollo profesional en comunidades de aprendizaje para la mejora de la práctica docente			
Categoría	**Subcategoría**	**Código**	**Descripción del código**
Desarrollo profesional docente	**Liderazgo distribuido y pedagógico para el desarrollo profesional docente**	• **PDP** • **DPC** • **VAC** • **ROL** • **PER**	Plan de desarrollo profesional diseñado por directivos (PDP); desconocimiento y ausencia de participación docente en su diseño (DPC); vacíos en formación por área y desfases metodológicos (VAC); roles directivos y de coordinadores de área (ROL); percepciones docentes sobre el liderazgo: empatía, respeto y confianza (PER).
	Marco normativo y calidad educativa	• **EVAL** • **NORM**	Evaluación dual (MinEdec y carisma institucional), planes de mejora y retroalimentación mediante rúbrica (EVAL); desconocimiento de criterios evaluativos, desarticulación entre capacitación y evaluación, normativa percibida como poco ajustada al aula (NORM).
Comunidades Profesionales de Aprendizaje	**Construcción colectiva de capacidades pedagógicas**	**ACOM**	Visitas áulicas periódicas y adicionales, retroalimentación por correo y conversación directa, seguimiento mediante plataforma digital, liderazgo dialógico y no punitivo; acompañamiento valorado positivamente aunque percibido con tensión entre control y apoyo formativo.
	Profesorado como comunidad profesional de aprendizaje	**CPA**	Junta académica y ABP como espacios de colaboración puntual; esfuerzo individual predominante; reuniones de área desvirtuadas; sobrecarga administrativa y separación física como barreras; brecha entre cultura declarada y práctica real; propuestas: plan participativo, formación por área, círculos de aprendizaje entre pares, voz del estudiante.

Nota. Dir. 1 = Directivo (Vicerrectora). D. 1–D. 6 = Docentes informantes. E1–E7 = Entrevistas semiestructuradas. Elaboración propia.

4. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Los resultados se organizan en torno a las dos categorías de análisis establecidas: Desarrollo profesional docente y Comunidades Profesionales de Aprendizaje, a partir de las cuales se interpretan las percepciones de los actores educativos en relación con la identidad pedagógica y el desarrollo profesional en el contexto institucional estudiado, compuestas por un conjunto de códigos y citas. El proceso de codificación se realizó de manera individual para luego establecer contrastes entre las perspectivas directiva y docente, aproximándose a una comprensión interpretativa del fenómeno en su contexto institucional real.

4.1. Resultados de la entrevista semiestructurada

Categoría 1: Desarrollo profesional docente

La primera categoría denominada Desarrollo profesional docente reúne los elementos que configuran los procesos de formación, actualización y evaluación del claustro dentro de la institución fiscomisional estudiada. Los hallazgos se organizan en dos subcategorías que permiten comprender tanto la dimensión del liderazgo que sostiene el desarrollo profesional como el marco normativo e institucional que lo regula.

Subcategoría 1.1. Liderazgo distribuido y pedagógico para el desarrollo profesional docente

Desde la perspectiva directiva, la institución cuenta con un plan de desarrollo profesional articulado al PCI, alineado a la metodología Interestructurante y a los lineamientos del MINEDEC, cuyas necesidades formativas son identificadas a través de los coordinadores de área:

El plan de capacitación se hace una actualización cada año (Dir. 1, E1)

Con un carácter integral que abarca secuencia didáctica, modelos interestructurantes, inteligencia artificial y desarrollo personal.

Sin embargo, la totalidad del claustro manifestó desconocer su existencia:

No tengo conocimiento de que exista un plan de capacitación durante el año lectivo (D. 2, E3);

D. 3 añadió la ausencia de comunicación institucional y D. 4 confirmó no haber participado en ninguna planificación de ese tipo. Esta brecha contradice el liderazgo distribuido que

Solano (2024) describe como condición indispensable para la mejora institucional. Un segundo grupo de hallazgos apunta a los vacíos en la capacitación diferenciada por área: docentes de matemáticas (D. 3), robótica (D. 5) y Educación Física (D. 6) coincidieron en señalar la ausencia de formación pertinente para sus áreas, evidenciando un plan genérico que no contempla las particularidades disciplinares (Mendoza et al., 2025); D. 1 identificó además un desfase metodológico en inglés entre las instrucciones recibidas y su aplicación real en el aula.

Finalmente, los informantes distinguieron al vicerrectorado como figura de acompañamiento pedagógico y al rectorado como instancia administrativa, valorando el liderazgo directivo con términos como:

diálogo, empatía y organización (D. 2, E3) y *soporte y aliento* (D. 1, E2)

Coherentes con el estilo dialógico descrito por la directiva

Yo intento conversar con los docentes antes de retroalimentar (Dir. 1, E1)

que Lule et al. (2023) identifican como factor determinante en la calidad del desarrollo profesional institucional.

Subcategoría 1.2. Marco normativo y calidad educativa

Esta subcategoría aborda la relación entre los estándares de desempeño docente, los procesos de evaluación institucional y la percepción docente sobre la pertinencia del marco normativo vigente. Los hallazgos revelan fortalezas en el diseño evaluativo y tensiones relevantes en su apropiación por parte del profesorado.

Evaluación del desempeño docente

Desde la perspectiva directiva, la institución implementa un sistema de evaluación dual que integra los estándares del MINEDEC con el modelo pedagógico Interestructurante, evaluando no solo los conocimientos disciplinares sino también las habilidades:

> *Todo lo que el docente conoce en la parte del modelo pedagógico Interestructurante, en donde hablamos de la calidad y el carisma institucional de manera integral. Y nos basamos también en la parte de conocimientos: se evalúa al docente de acuerdo a su rama (Dir. 1, E1).*

El proceso evaluativo tiene como finalidad la elaboración de planes de mejora orientados al fortalecimiento de la enseñanza, en alineación con el Ministerio de Educación del Ecuador (2017). Este enfoque formativo de la evaluación concuerda con los postulados sobre la práctica que plantean Darling-Hammond et al. (2017) como condición del desarrollo profesional efectivo. Adicionalmente, la directiva describió un proceso de retroalimentación post-visita mediante rúbrica y autoevaluación:

Después de esa visita áulica, los profesores, bajo una rúbrica, tienen una autoevaluación. Luego de esa autoevaluación tienen su retroalimentación (Dir. 1, E1).

Desconocimiento y desarticulación normativa

No obstante, los informantes docentes revelaron un desconocimiento parcial de los criterios de evaluación. D. 2 señaló:

No, no los conozco con claridad. Pienso que eso deberíamos trabajarlo justamente en darnos a conocer un poco más sobre esos aspectos. Considero que esta normativa debería adaptarse más a la realidad del aula (D. 2, E3).

D. 3 coincidió:

En la parte de estándares, en la asignatura que yo imparto, específicamente no los conozco en su totalidad (D. 3, E4).

Esta situación indica una brecha comunicativa entre el diseño evaluativo institucional y su socialización con el personal docente.

Del mismo modo el entrevistado D. 4 mencionó lo siguiente:

Según lo que yo conozco, no estarían relacionados completamente, porque, por ejemplo, la pedagogía Interestructurante no consta en los criterios de evaluación docente. (D. 4, E5)

Esta desarticulación estructural que hace referencia al desarrollo profesional en un enfoque que no figura en los criterios de evaluación, genera confusión sobre el propósito real de la formación y debilita la coherencia del sistema institucional. D. 1, sin embargo, aportó una opinión diferente al señalar un impacto concreto del acompañamiento en su práctica:

Me ha servido para saber cómo utilizar los mentefactos (producto del uso de la metodología Interestructurante), cómo seguir una secuencia didáctica y cómo hacer que los jovenes aprendan un nuevo contenido (D. 1, E2).

Categoría 2: Comunidades Profesionales de Aprendizaje

La segunda categoría denominada Comunidades de aprendizaje recoge los elementos que configuran los espacios, mecanismos y dinámicas de colaboración docente dentro de la institución. Su análisis se organiza en dos subcategorías que permiten comprender tanto los procesos de construcción colectiva de capacidades pedagógicas como el funcionamiento del profesorado como comunidad profesional de aprendizaje.

Subcategoría 2.1. Construcción colectiva de capacidades pedagógicas

Desde la perspectiva directiva, el acompañamiento pedagógico se articula en torno a visitas áulicas periódicas, revisión de planificaciones, retroalimentación mediante rúbrica y seguimiento por plataforma digital y correo electrónico. D. 3 reconoció esta multiplicidad de mecanismos:

> *Siento que sí existe un apoyo a los docentes, ya que hay capacitaciones, acompañamiento durante las sesiones de clases, retroalimentaciones y revisión de planificaciones* (D. 3, E4)

Lo que constituye un indicador positivo de una cultura de mejora en consolidación, coherente con Darling-Hammond et al. (2017).

Desde la perspectiva docente, la valoración es mayoritariamente positiva: D. 2 señaló que el proceso le ayuda a identificar aspectos de mejora y D. 4 indicó que con el tiempo se normaliza:

> *Al pasar el tiempo creo que ya uno se va acostumbrando a los acompañamientos* (D. 4, E5).

No obstante, D. 3 expresó una tensión entre percibir el acompañamiento como control o como apoyo:

> *La motivación cambia un poco al recibir un acompañamiento [...] Cuando no tengo acompañamiento, siento un poco más de libertad en mis clases* (D. 3, E4).

Muñiz et al. (2023) señalan que cuando el acompañamiento no logra desvincularse de los mecanismos evaluativos pierde su potencial colaborativo, situación que la directiva busca contrarrestar mediante un estilo de comunicación motivacional y dialógico permanente.

Subcategoría 2.2. Profesorado como Comunidad Profesional de Aprendizaje

Espacios de colaboración: junta académica y ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)

La directiva identificó la junta académica y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como los principales mecanismos de colaboración del profesorado. La junta académica reúne a representantes de cada área disciplinar para analizar situaciones institucionales, revisar cronogramas y toma de decisiones. La directiva describió además la articulación con el equipo líder o Consejo Ejecutivo:

Del equipo líder son los organismos que toman las decisiones, siempre respetando el criterio y el bienestar del docente y de los estudiantes (Dir. 1, E1).

D. 2 valoró las juntas como:

espacios idóneos en los que uno como coordinador del área puede compartir algún problema o sugerencia (D. 2, E3).

Sin embargo, D. 3 menciona sobre el alcance del ABP:

Una de las actividades que se realiza son los proyectos ABP, en donde sí se unen áreas; sin embargo, no existe ese trabajo colectivo entre las áreas que creo que generaría mayor motivación. Fuera del ABP no existe mucha más colaboración (D. 3, E4).

Esto indica que la colaboración interdisciplinaria está acotada a momentos puntuales, sin constituir una dinámica pedagógica cotidiana.

Esfuerzo individual y compromiso colectivo

Uno de los hallazgos más relevantes es la percepción generalizada de que la mejora de la práctica docente depende fundamentalmente del esfuerzo individual. D. 3 expresó:

Sí es un esfuerzo individual el intentar contribuir y desarrollar la parte metodológica y la parte práctica en mis clases, quizás eso se debe a la falta de comunicación y de relación entre docentes (D. 3, E4).

D. 5 coincidió:

A veces pienso que depende solamente de esfuerzos individuales (D. 5, E6).

Esta brecha entre la cultura colaborativa declarada por la directiva y la experiencia individualista del docente es uno de los principales desafíos que Hairon y Tan (2017) identifican en la implementación real de comunidades profesionales de aprendizaje.

Las limitaciones en cuanto a aportes sobre planificación institucional indican una brecha. D. 4 señaló que las reuniones de área han sido desvirtuadas en su propósito original:

Lastimosamente esas reuniones se han visto destinadas a otro tipo de fines, como comunicar o pasar información de la junta académica, pero no se trabaja en cuestiones más fundamentales como la articulación entre asignaturas. (D. 4, E5)

La sobrecarga administrativa emerge como obstáculo central al desarrollo de una comunidad reflexiva:

Los docentes tenemos demasiadas actividades, más de la parte administrativa, que nos impiden abordar este tipo de temas (D. 4, E5).

D. 1 añadió la dimensión espacial al problema:

Como estamos separados físicamente, no hay esa convivencia [...] Como que trabajamos a veces independientemente, cada quien por su lado. Se hablaría de una falta de espacios de comunicación» (D. 1, E2).

Esta condición refuerza el aislamiento pedagógico que Hargreaves y Fullan (2012) identifican como obstáculo estructural para el desarrollo del capital profesional docente. A esto se suma la brecha entre cultura declarada y práctica real:

Considero que sí hay una cultura institucional, pero creo que no hay una guía para que esa cultura organizacional se traduzca en las aulas. Más bien, considero que son esfuerzos particulares los que hacen los docentes en su práctica (D. 4, E5).

Señalamiento que D. 6 reforzó:

Colectivamente no se ha dicho de manera concreta qué aspectos específicos vamos a cambiar. Siempre se habla de cosas generales (D. 6, E7).

Innovaciones pedagógicas y propuestas emergentes

A pesar de las limitaciones identificadas, los datos revelan experiencias concretas de innovación pedagógica. D. 2 incorporó herramientas de inteligencia artificial en la preparación de sus clases a partir de capacitaciones institucionales:

Hemos recibido capacitaciones de inteligencia artificial que me han permitido ir implementándolas en el momento de elaborar mis clases (D. 2, E3).

D. 5 complementó esta perspectiva mencionando la implementación de sistemas digitales y aplicaciones en el aula. D. 4, sin embargo, señaló que sus estrategias de aula provienen de la formación individual:

Las estrategias que se han aplicado en el aula provienen de la formación particular que hemos tenido los docentes (D. 4, E5)

reforzando el patrón de profesionalización autónoma frente a la escasa colaboración colectiva.

En cuanto a las propuestas de mejora, los docentes identificaron con claridad las condiciones necesarias para fortalecer la comunidad profesional de aprendizaje. D. 1 mencionó el saber experiencial del docente como base del plan de desarrollo profesional:

Los docentes somos los que estamos en el aula, conocemos la realidad de nuestros estudiantes (D. 1, E2).

D. 3 propuso un plan construido participativamente y renovado anualmente a partir de diagnósticos diferenciados por área. D. 4 planteó articular el equipo líder con el cuerpo docente, y no solo con los coordinadores de área. D. 6 incorporó la perspectiva del estudiante como insumo para la mejora:

Tenemos algunas necesidades diferentes en cada curso, en cada estudiante, y creo que sí podríamos incluir eso en el proceso de mejora institucional. (D. 6, E7)

Estos hallazgos son coherentes con Bracken y Riley (2025) sobre las comunidades de práctica como espacios construidos por y para los educadores, y con Imbernón (2024), quien propone modelos de formación permanente participativos, contextualizados y orientados a la mejora continua de la práctica pedagógica.

4.2. Resultados del análisis documental

Categoría 1: Desarrollo profesional docente

Subcategoría 1.1. Liderazgo distribuido y pedagógico para el desarrollo profesional docente

El análisis del Plan de Desarrollo Profesional Docente evidencia que el documento está articulado al PCI 2025-2029 y responde al diagnóstico institucional, identificando necesidades formativas. Las temáticas contempladas como modelo interestructurante, ABP, entre otros se alinean con el estándar D1.C2.GE4 del MINEDEC (2017). No obstante, el plan no registra evidencia de participación docente en su construcción ni de mecanismos de socialización formal con el colectivo docente, lo que contradice el liderazgo distribuido que Solano (2024) y Duran-Fuentes (2024) describen como condición para la mejora institucional sostenida, debilitando la apropiación colectiva de la identidad pedagógica.

Subcategoría 1.2. Marco normativo y calidad educativa

Desde la dimensión normativa, el plan no cita explícitamente los referentes legales que lo sustentan como la LOEI Art. 349 y RLOEI Art. 238 y 240, lo que debilita su sustento jurídico-técnico. El apartado presupuestario existe, pero carece de montos, fuentes de financiamiento y mecanismos de rendición de cuentas, contraviniendo el principio de planificación con recursos del Art. 240 de la LOEI y comprometiendo la sostenibilidad del plan. Los indicadores de logro son parciales: contemplan evaluación al término de cada capacitación y a los 30 días, respondiendo al D1.C2.DO1, pero sin indicadores de proceso vinculados a los estándares del MINEDEC que permitan verificar el cumplimiento del D1.C2.DI4 (Darling-Hammond et al., 2017).

Categoría 2: Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Subcategoría 2.1. Construcción colectiva de capacidades pedagógicas

En cuanto a la operatividad, el plan asigna responsables claros como Vicerrectorado, Junta Académica y Coordinadores de Área, evidenciando una intención de distribución del liderazgo coherente con Lule et al. (2023). El cronograma está enmarcado en el año lectivo; sin embargo, predominan fechas genéricas por quimestre en lugar de fechas específicas, dificultando el monitoreo sistemático conforme al D1.C2.DI4. Esta imprecisión, sumada a la ausencia de metas cuantificables, limita la evaluación objetiva del impacto de la formación sobre la práctica docente y restringe la consolidación de dinámicas de construcción colectiva de capacidades pedagógicas.

Subcategoría 2.2. Profesorado como Comunidad Profesional de Aprendizaje

Se evidencia la ausencia de socialización y validación participativa del plan con el profesorado. Esta omisión impide que el plan se constituya en un dispositivo real de Comunidades Profesional de Aprendizaje, dado que Bracken y Riley (2025) e Imbernón (2024) señalan que la apropiación de la identidad pedagógica colectiva requiere de procesos participativos que conecten la cultura institucional con la práctica cotidiana de aula, condición que el plan no cumple en su forma actual.

En conclusión, el Plan de Desarrollo Profesional Docente constituye un instrumento con intencionalidad pedagógica clara y articulación funcional con el diagnóstico institucional. Responde parcialmente a los estándares D1.C2.GE4, D1.C2.DI4 y D1.C2.DO1

del MINEDEC (2017), pero presenta brechas críticas en viabilidad financiera, operatividad y pertinencia pedagógica que impactan directamente en la gestión de la identidad pedagógica colectiva y en la consolidación de comunidades de aprendizaje institucionales.

4.3. Triangulación de resultados

La triangulación de resultados se realizó mediante el contraste sistemático de los hallazgos obtenidos (véase tabla 3) a través de dos fuentes: el análisis documental del Plan de Desarrollo Profesional Docente y las entrevistas semiestructuradas aplicadas. Este proceso, organizado en torno a las dos categorías de estudio y sus respectivas subcategorías, permitió identificar convergencias y divergencias entre la información institucional y las percepciones de los actores educativos, fortaleciendo así la credibilidad y coherencia de las interpretaciones (Reyes-Alvarado, 2025).

Tabla 3.

Triangulación entre análisis documental y entrevistas semiestructuradas

Resultados mediante triangulación metodológica		
Hallazgo del análisis documental	**Hallazgo concordante en entrevistas**	**Interpretación de la triangulación**
Categoría 1: Desarrollo profesional docente		
El plan existe, está articulado al PCI y responde a diagnóstico institucional (D1.C2.GE4), pero no cita referentes normativos explícitos ni registra mecanismos de socialización con el claustro.	Dir. 1 confirma el plan; los seis docentes lo desconocen: «No tengo conocimiento de que exista» (D2, E3). Tampoco participaron en su construcción (D3, D4).	Convergencia total: el plan existe institucionalmente pero no llega al claustro, contradiciendo el liderazgo distribuido (Solano, 2024) y debilitando la co-responsabilidad docente.
El plan aborda temáticas genéricas sin diferenciación por área disciplinar ni estrategias para docentes nuevos. Ausencia de indicadores de impacto en el aprendizaje.	D3, D5 y D6 señalaron vacíos en matemáticas, robótica y Educación Física. D1 reportó ausencia de inducción al ingresar. D4 identificó desarticulación: «La pedagogía Interestructurante no consta en los criterios de evaluación» (D4, E5).	Convergencia total: el plan es genérico y desarticulado de los criterios evaluativos. Esto limita la identidad pedagógica colectiva e incumple los estándares D1.C2.GE4 y D1.C2.DO1 del MINEDEC (2017).
Categoría 2: Comunidades de aprendizaje		
El plan establece visitas áulicas con retroalimentación mediante rúbrica. Asigna responsables claros (Vicerrectorado, Coordinadores). No especifica frecuencia ni protocolo diferenciado.	D3 valoró positivamente los mecanismos de apoyo. D3 expresó tensión: «Siento más libertad cuando no tengo acompañamiento» (D3, E4). D4 normalizó el proceso con el tiempo.	Convergencia parcial: el acompañamiento está documentado y es valorado, pero persiste tensión entre control y apoyo formativo no contemplada en el plan (Muñiz et al., 2023).

El plan menciona junta académica y ABP como espacios colaborativos, pero no establece mecanismos de reflexión colectiva, círculos de aprendizaje entre pares ni incorporación de la voz del estudiante.	D3: «Fuera del ABP no existe más colaboración» (D3, E4). D4: reuniones de área desvirtuadas hacia funciones informativas. D5: «Depende de esfuerzos individuales» (D5, E6). D6 propuso incluir la voz del estudiante.	Convergencia total: el plan y las entrevistas confirman que no existen CPA en sentido pleno. Las propuestas docentes —plan participativo, formación por área, círculos entre pares— señalan el camino (Bracken y Riley, 2025; Imbernón, 2024).

La Tabla 3 evidencia que, en relación con la categoría de desarrollo profesional docente, el plan institucional cuenta con intencionalidad pedagógica articulada al diagnóstico y evaluación, sin embargo, la triangulación de resultados confirma una brecha entre el diseño y apropiación por parte de los docentes, pues ninguno participó en su construcción, lo que contradice el liderazgo distribuido como condición para la mejora institucional sostenida. A esto se suma la desarticulación entre los contenidos de capacitación y los criterios formales de evaluación docente, incoherencia que debilita el marco normativo y la calidad educativa institucional.

En relación con la categoría de Comunidades Profesionales de Aprendizaje, la triangulación de resultados hace hincapié que los mecanismos de acompañamiento existentes como visitas áulicas, retroalimentación y revisión de planificaciones son valorados positivamente, aunque persiste una tensión entre percibirlos como control o como apoyo formativo. Asimismo, el análisis documental como las entrevistas coinciden en que los espacios de colaboración como Junta Académica, ABP y reuniones de área no han logrado constituirse como una Comunidad Profesional de Aprendizaje, con predominio del esfuerzo individual sobre la reflexión colectiva. De manera que, estos hallazgos sugieren la necesidad de revisar y fortalecer el Plan de Desarrollo Profesional Docente mediante un proceso participativo, contextualizado y alineado a los estándares de calidad educativa, que permita transformar la cultura institucional en prácticas colaborativas sostenidas y orientadas a fortalecer la construcción colectiva de capacidades pedagógicas de los docentes.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Categoría 1: Desarrollo profesional docente

El análisis de los hallazgos correspondientes al desarrollo profesional docente permite contrastar las perspectivas de los actores educativos con la literatura especializada en dos subcategorías: el liderazgo distribuido y pedagógico como base del plan de formación, y el marco normativo como referente del sistema evaluativo institucional.

La institución cuenta con un plan de desarrollo profesional articulado al PCI y orientado por las necesidades identificadas desde las coordinaciones de área. Este hallazgo coincide con Mendoza et al. (2025), quienes señalan que los programas de formación continua inciden en el desarrollo de competencias pedagógicas cuando responden a diagnósticos propios de cada centro escolar. Sin embargo, se menciona desconocer dicho plan, lo que evidencia una brecha en los mecanismos de socialización institucional. Esta situación contradice el liderazgo distribuido que Solano (2024) y Ahumada y Duran (2024) describen como condición indispensable para la mejora institucional, dado que dicho modelo exige participación docente en la toma de decisiones. En contraste, Blanco et al. (2024) y Ríos et al. (2025) documentan experiencias en donde la formación planificada a mediano y largo plazo llega efectivamente al conocimiento del profesorado, situación que no se verifica en la institución estudiada.

Docentes de varias áreas académicas coincidieron en señalar que el plan responde a contenidos generales que no atienden a sus particularidades disciplinares. Esta limitación es coherente con Imbernón (2024), quien sostiene que los modelos de formación continua que no contemplan la especificidad disciplinar del profesorado pierden pertinencia y efectividad, planteamiento que Muñiz et al. (2023) y Cheme et al. (2025) refuerzan al señalar que la insuficiente contextualización de los programas restringe la implementación de estrategias innovadoras.

A esto se suma la desarticulación entre los contenidos formativos y los criterios de evaluación docente, esto contradice los estándares D1.C2.GE4 y D1.C2.DO1 del MINEDEC (2017) y debilita la coherencia del sistema formativo institucional. En cuanto al liderazgo directivo, los hallazgos son consistentes con Lule et al. (2023), quienes sostienen que la gestión educativa debe situar la práctica docente en el centro de la mejora institucional como referente de acompañamiento con un estilo dialógico y empático, coherente con el liderazgo distribuido que Carhuas (2024) asocia con mayor participación y sentido de pertenencia docente.

Categoría 2: Comunidades de aprendizaje

Los hallazgos relativos a las comunidades de aprendizaje se analizan en torno a dos subcategorías: la construcción colectiva de capacidades pedagógicas a través del acompañamiento, y el funcionamiento del profesorado como comunidad profesional de aprendizaje.

En cuanto a la primera subcategoría, la institución cuenta con un modelo de acompañamiento que integra visitas áulicas, revisión de planificaciones y retroalimentación directa, lo que representa un avance significativo en la construcción de una cultura de desarrollo profesional institucional. Darling-Hammond et al. (2017) describen el desarrollo profesional efectivo como aquel que incluye retroalimentación específica y continúa articulada a la práctica de aula; sin embargo, en la institución estudiada esta condición se cumple de manera parcial, dado que, si bien existen los mecanismos, no todos los docentes los perciben como instancias formativas. Esta distinción es relevante porque el acompañamiento solo fortalece la identidad pedagógica colectiva cuando los docentes lo internalizan como apoyo y no como control; Muñiz et al. (2023) señalan precisamente que cuando el proceso no logra desvincularse de los mecanismos evaluativos, pierde su potencial para consolidar comunidades profesionales de aprendizaje sostenidas.

En cuanto a la segunda subcategoría, los hallazgos contrastan con lo documentado por Julca Vásquez (2024) y Varas (2024), quienes describen las Comunidades Profesionales de Aprendizaje como espacios que promueven la colaboración, el establecimiento de metas compartidas y la retroalimentación permanente. En la institución estudiada, la colaboración docente se acota a momentos puntuales como: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la Junta Académica, sin constituir una dinámica cotidiana, con predominio del esfuerzo individual sobre el colectivo, situación coherente con lo que Hairon y Tan (2017) identifican como el principal desafío en la implementación real de comunidades profesionales.

Las reuniones de área han sido desvirtuadas hacia funciones informativas y la sobrecarga administrativa impide la reflexión pedagógica colectiva, condiciones que Bracken y Riley (2025) e Imbernón (2024) asocian a la ausencia de dispositivos pedagógicos participativos que conecten la cultura institucional con la práctica cotidiana de

aula. Las propuestas emergentes de los propios docentes como plan participativo, formación diferenciada por área, círculos de aprendizaje entre pares e incorporación de la voz del estudiante, señalan el camino hacia comunidades de práctica construidas por y para los educadores.

6. CONCLUSIONES

El desarrollo profesional docente en la institución educativa fiscomisional estudiada presenta un plan de formación con intencionalidad pedagógica, articulado al diagnóstico institucional y un liderazgo directivo dialógico, empático y motivacional. No obstante, la desconexión entre el diseño del plan y su apropiación por parte del cuerpo docente, la ausencia de participación docente en su construcción, los vacíos en la formación diferenciada por área disciplinar y las brechas críticas identificadas en el análisis documental limitan estructuralmente la capacidad del sistema formativo para fortalecer la identidad pedagógica colectiva y consolidar comunidades profesionales de aprendizaje.

En relación con el objetivo planteado, el análisis evidencia que, si bien la institución cuenta con espacios formales de colaboración como: Junta Académica, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y las reuniones de área, estos no han logrado constituirse en comunidades de aprendizaje en sentido pleno. La colaboración interdisciplinaria es insuficiente, las reuniones han sido desvirtuadas hacia funciones informativas y la sobrecarga administrativa reduce el tiempo disponible para la reflexión pedagógica colectiva, generando una brecha entre la cultura institucional declarada y su traducción efectiva en prácticas colaborativas sostenidas. Frente a ello, las propuestas emergentes de los propios docentes como: formación diferenciada, inducción estructurada para docentes nuevos, círculos de aprendizaje entre pares y construcción participativa del plan, constituyen una base sólida para fortalecer la identidad pedagógica compartida y avanzar hacia comunidades de práctica construidas por y para los educadores. En estudios futuros resultaría relevante analizar, mediante diseños metodológicos mixtos, el impacto de comunidades profesionales de aprendizaje formalmente estructuradas sobre la práctica docente y los resultados de aprendizaje del estudiantado en el contexto educativo ecuatoriano.

Referencias bibliográficas

Ahumada-Figueroa, L., y Duran-Fuentes, V. (2024). Liderazgo distribuido y cultura de colaboración en centros de formación profesional en Chile. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 23(53), 245-261. https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2685

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Aranguren Peraza, G. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. Revista de Pedagogía, 28(82), 173-195. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922007000200002&lng=es&tlng=es

Arquero, J. L., Fernández-Polvillo, C., Romero-Frías, E., y Del Barrio-García, S. (2026). Factores determinantes de la lealtad y la finalización en MOOCs para el desarrollo profesional del profesorado: un modelo integrado de aceptación tecnológica. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 29(1), 105-122. https://doi.org/10.6018/reifop.637491

Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial N.º 417. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. Teaching and Teacher Education, 27(1), 10–20. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10001435

Báez, M., Flores-García, R., y Reyes-Gasperini, D. (2025). Problematizar la matemática escolar: ¿cómo contribuye al desarrollo profesional docente? Bolema: Boletim de Educação Matemática, 39, e230249. https://doi.org/10.1590/1980-4415v39a230249

Bolívar, A. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. Editorial La Muralla.

Borroto, C. R., y Aneiros, R. R. (1992). Investigación-acción. Resumen y revisión de Kemmis S. Action Research. Escuela Nacional de Salud Pública. http://www.sld.cu/galerias/doc/sitios/infodir/39_investigacion_accion.doc

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Bracken, S., y Riley, M. (2025). Comunidades de práctica: Aprendizaje profesional para educadores, por educadores. Childhood Education. https://ceinternational.org/article/communities-of-practice/

Carhuas, M. (2024). Liderazgo distribuido y calidad educativa en una institución educativa pública de la UGEL Ventanilla [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/147816

Cheme, M. A., Vera, N. V., Barberán, E. V., y Santana, D. E. (2025). Impacto de los programas de formación docente continua en el rendimiento académico en escuelas públicas rurales ecuatorianas. Revista Veritas de Difusão Científica, 6(1), 3075-3111. https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.564

Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4.ª ed.). SAGE Publications.

Darling-Hammond, L., Hyler, M., y Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf

Evers, A. T., Heijden, B., Kreijns, K., y Vermeulen, M. (2016). Job demands, job resources, and flexible competence: The mediating role of teachers' professional development at work. Journal of Career Development, 43(3), 227-243. https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/157695/1/157695.pdf

Hairon, S., y Tan, C. (2017). Comunidades de aprendizaje profesional en Singapur y Shanghái: implicaciones para la colaboración docente. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 47(1), 91–104. https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1153408

Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press. https://digilib.hamzanwadi.ac.id/index.php?p=fstream-pdf&fid=2205&bid=10399

Hernández González, A. U., Caicedo Jaimes, P. N., y Cortés Olarte, G. A. (2023). Educación policial en derechos humanos desde el modelo pedagógico interestructurante dialogante. Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas, 23(44), e20230106. https://doi.org/10.22518/jour.ccsh/20230106

Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill Education. https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612

Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A., y Rodríguez Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. Revista de Investigación Educativa, 41(2), 501–522. https://doi.org/10.6018/rie.546401

Imbernón, F. (2024). Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. RECIE: Revista Caribeña de Investigación Educativa, 8(1), 215–229. https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp215-229

Julca Vásquez, W. M. (2024). Comunidades de aprendizaje profesional como agentes de cambio y de transformación social en América Latina. Clío: Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico, (8), 152–168. https://doi.org/10.5281/zenodo.12598796

Lule-Uriarte, M. N., Serrano-Mesía, M. M., y Montenegro-Cruz, N. Y. (2023). La gestión educativa: factor clave en la calidad educacional. Revista Científica UISRAEL, 10(3), 57–71. https://doi.org/10.35290/rcui.v10n3.2023.893

Mantilla-Crespo, P., Armijos-Robles, D., y Revilla, L. (2024). Gestión escolar con enfoque inclusivo a nivel macro, meso y microcurricular: Experiencias de un estudio de caso. RECIE: Revista Caribeña de Investigación Educativa, 8(2), 169-191. https://doi.org/10.32541/recie.v8i2.735

Mena Hernández, E. L., Villacís Lozada, P. F., y Mora Macías, C. J. (2024). La importancia de la formación docente en la educación básica en Ecuador. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(2), 163-174. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10390

Mendoza Casas, B. Y., y Campos Velásquez, W. J. (2025). Desarrollo profesional docente en la modernización pública de América Latina: Revisión sistemática de estrategias innovadoras. Aula Virtual, 6(13), e520.

Mendoza Cedeño, E. A., Añazco Sánchez, A. B., Briones Mero, M. G., Domo Cedeño, G. M., y Sarmiento Ordinola, D. A. (2025). Formación continua docente: clave para la mejora de la calidad educativa en instituciones públicas. Arandu, 12(2). https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1211

Ministerio de Educación. (2017). Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa. https://share.google/xP1EBfueA6sddho31

Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). Estándares de gestión escolar, desempeño profesional directivo y desempeño profesional docente (Acuerdo N.º MINEDUC-MINEDUC-2017-00026-A). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Estandares_de_Gestion_Escolar_y_Desempeno_Profesional.pdf

Misra, P. (2018). MOOCs for teacher professional development: Reflections and suggested actions. Open Praxis, 10(1), 67-77. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-03982025000102065

Mogro, A., et al. (2025). El impacto de la formación docente en la calidad educativa. Sapiens in Higher Education. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10141271

Morales, N., Sequeira, N., Prendas, T., y Zúñiga, K. (2016). Escala de Likert una herramienta económica. Revista PDF, 6(0). https://www.academia.edu/download/50710763/La_escala_de_Likert_una_herramienta_economica.pdf

Muñiz Pionce, J. A., Luna Báez, A. A., Muñiz Pionce, M. J., y Muñiz Valverde, M. K. (2023). Estrategias de capacitación: un aporte a la docencia del siglo XXI. Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS, 5(5), 781–791. https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v5i5.827

Ochoa Bermeo, S. M., Mafla Legarda, P. A., Ochoa Bermeo, R. K., y Duque Tapia, M. E. (2025). Desarrollo profesional docente en metodologías activas: una revisión sistemática de programas de capacitación y su impacto en la calidad educativa. ASCE Magazine, 4(3), 1465–1484. https://doi.org/10.70577/ASCE/1465.1484/2025

OECD. (2025). Teacher professional learning: Drawing upon international practice for a future vision for Ukraine. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/0cceeddf-en

Pinheiro, G., y Alves, J. M. (2024). Educational teams: building professional and organizational learning communities. Frontiers in Education, 9. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1446905

Pobea, M. (2015). La encuesta. Sala de Lectura Digital David Wald, 1-15. https://scholar.archive.org/work/4zrmdsbmdrgojnidnfdm4fuapy/access/wayback/http://files.sld.cu/bmn/files/2015/01/la-encuesta.pdf

Quiroz Carrión, E. N., y Sigcho Romero, C. R. (2023). Análisis de los factores determinantes de la calidad educativa. Esprint Investigación, 2(1), 41–51. https://doi.org/10.61347/ei.v2i1.51

Reyes-Alvarado, S. (2025). Triangulación en la investigación cualitativa y mixta: una estrategia para la validez y fiabilidad científica. EDUTECH Review: International Education Technologies Review, 10(2), 13–26. https://doi.org/10.62701/revedutech.v10.5480

Rivas Albuquerque, E. M. (2023). Identidad docente del profesorado de educación primaria: estado del conocimiento en SciELO y DOAJ (2012-2022). IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 14, e1820. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1820

Rodríguez, Y. S., y Núñez, L. C. (2021). Metodología para la evaluación del impacto de la capacitación en organizaciones de información científica tecnológica. Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud, 32(2), e1606. https://doi.org/10.24275/ics.2021.32.02.e1606

Sancar, R., Atal, D., y Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. Teaching and Teacher Education, 101, 103305. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305

Solano, S. M. (2024). Liderazgo distribuido: un recorrido histórico y su impacto en la eficacia escolar. Revista Latinoamericana Ogmios, 4(11), 10–24. https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i11.109

Tapia Ponce, S. Y., Olivo Estrada, J. R., Salcedo Rosales, M., y Olivares Granados, S. A. (2021). Capacitación y evaluación docente, uso de tecnología educativa en tiempos de covid-19. Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad, 8(16). https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/756

Terreros, L., Moscoso, B., Rodríguez, D., y Castellanos, R. (2025). Overcoming geographical and social barriers: Distance education in teacher professional development in Ecuador as a response to socioeducational inclusion. International Journal of Sociology of Education, 14(3), 233-253. http://dx.doi.org/10.17583/rise.18235

UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. https://doi.org/10.54676/WWUU8391

Valdenegro-Fuentes, L. (2023). Modelos de formación del profesorado e identidad docente: Una articulación necesaria. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 22(50), 215–234. https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.2024

Varas-Rivera, S. M. (2024). Cultura organizacional y comunidad de aprendizaje profesional en el desempeño docente. Cienciamatria: Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, 10(18), 16–34. https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1214

Vera Arias, M. J., Coba Rojas, J. C., Saldarriaga Vera, A. A., Vera Vera, J. E., y Mendoza Vega, J. A. (2023). Capacitación docente para lograr el reconocimiento en la innovación pedagógica: revisión bibliográfica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(5), 796-810. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7769

Viteri, J. A. M., Cuve, R. S. V., Arias, M. J. V., y Santos, M. O. H. (2025). El impacto de la formación docente en la calidad educativa: revisión de literatura. Sapiens in Higher Education, 2(3), 1. https://doi.org/10.71068/mc6nx057

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6.ª ed.). SAGE Publications.