

DESARROLLO PROFESIONAL Y SU RELACIÓN CON LA GESTIÓN EDUCATIVA POR PROCESOS EN LOS DOCENTES DE UNA UNIDAD EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE CUENCA

PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND ITS RELATIONSHIP WITH PROCESS - BASED EDUCATIONAL MANAGEMENT IN THE TEACHERS OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION IN CUENCA CITY

Autores: ¹Karina Fernanda Vinocuna Escorza, ²Verónica Guadalupe Martínez Vásquez y ³Alirio Antonio Mejía Marín.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-8006-4229>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-1771-4044>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7003-9590>

¹E-mail de contacto: kvinocuna@est.unibe.edu.ec

²E-mail de contacto: vmartinez@est.unibe.edu.ec

³E-mail de contacto: amejialirio@unibe.edu.ec

Afiliación: ^{1*2*3*}Universidad Iberoamericana del Ecuador, (Ecuador).

Artículo recibido: 4 de Octubre del 2025

Artículo revisado: 7 de Octubre del 2025

Artículo aprobado: 13 de Octubre del 2025

¹Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Infantil egresada de la Universidad de las Fuerzas Armadas, (Ecuador) con doce años de experiencia laboral. Maestrante de la Maestría en Gestión Educativa en la Universidad Iberoamericana del Ecuador, (Ecuador).

²Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Primaria egresada de la Universidad de Guayaquil con doce años de experiencia laboral. Maestrante de la maestría en Gestión Educativa en la Universidad Iberoamericana del Ecuador, (Ecuador).

³Profesor, mención Educación Física egresado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela) con diez años de experiencia laboral. Magíster en Investigación Educativa egresado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela). Doctorante en Educación, Universidad Católica Andrés Bello, (Venezuela). Director de Investigación e Innovación UNIB.E.

Resumen

El estudio analiza la relación entre el desarrollo profesional docente y la gestión educativa por procesos en una unidad educativa de la ciudad de Cuenca. Se plantea que la gestión educativa, entendida como un conjunto de prácticas organizacionales y pedagógicas, se fortalece al articularse con la formación continua de los docentes, quienes son actores clave en la mejora institucional. La investigación, de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y alcance descriptivo-correlacional, se realizó con 35 docentes de educación básica, utilizando cuestionarios validados y confiables aplicados en línea. Los resultados evidencian que la gestión educativa por procesos en la institución se caracteriza por la planificación estratégica participativa, el trabajo colegiado, la transparencia en la socialización de resultados y la implementación de proyectos de innovación y modernización. En cuanto al desarrollo profesional, los docentes reconocen la necesidad de formación en metodologías activas, planificación microcurricular,

evaluación formativa y uso de herramientas digitales, aunque existe menor consenso sobre la capacitación en técnicas de resolución de conflictos. El análisis correlacional muestra que la relación entre gestión educativa y desarrollo profesional es parcial, con asociaciones significativas en aspectos como la planificación, la socialización de aprendizajes y la capacitación pedagógica. En conclusión, ambos componentes se complementan y requieren mayor integración para fortalecer la calidad educativa, la innovación pedagógica y la sostenibilidad institucional.
Palabras claves: Gestión educativa, Desarrollo profesional docente, Innovación pedagógica.

Abstract

This study analyzes the relationship between teacher professional development and process-based educational management in a school in the city of Cuenca. It proposes that educational management, understood as a set of organizational and pedagogical practices, is strengthened when combined with ongoing

teacher training, as teachers are key actors in institutional improvement. The research, with a quantitative approach, non-experimental design, and descriptive-correlational scope, was conducted with 35 elementary school teachers, using validated and reliable questionnaires administered online. The results show that process-based educational management in the institution is characterized by participatory strategic planning, collaborative work, transparency in the sharing of results, and the implementation of innovation and modernization projects. Regarding professional development, teachers recognize the need for training in active methodologies, microcurricular planning, formative assessment, and the use of digital tools, although there is less consensus on training in conflict resolution techniques. The correlational analysis shows that the relationship between educational management and professional development is partial, with significant associations in aspects such as planning, learning sharing, and pedagogical training. In conclusion, both components complement each other and require greater integration to strengthen educational quality, pedagogical innovation, and institutional sustainability.

Keywords: Educational management, Teacher professional development, Pedagogical innovation.

Sumario

O estudo analisa a relação entre o desenvolvimento profissional docente e a gestão educacional por processos em uma unidade educativa da cidade de Cuenca. Propõe-se que a gestão educacional, entendida como um conjunto de práticas organizacionais e pedagógicas, se fortalece ao articular-se com a formação contínua dos docentes, que são atores-chave na melhoria institucional. A pesquisa, de abordagem quantitativa, desenho não experimental e alcance descritivo-correlacional, foi realizada com 35 docentes do ensino básico, utilizando questionários validados e confiáveis aplicados de forma online. Os resultados evidenciam que a gestão educacional por processos na instituição se

caracteriza pelo planejamento estratégico participativo, o trabalho colegiado, a transparência na socialização de resultados e a implementação de projetos de inovação e modernização. No que diz respeito ao desenvolvimento profissional, os docentes reconhecem a necessidade de formação em metodologias ativas, planejamento microcurricular, avaliação formativa e uso de ferramentas digitais, embora haja menor consenso sobre a capacitação em técnicas de resolução de conflitos. A análise correlacional mostra que a relação entre gestão educacional e desenvolvimento profissional é parcial, com associações significativas em aspectos como o planejamento, a socialização das aprendizagens e a capacitação pedagógica. Em conclusão, ambos os componentes se complementam e requerem maior integração para fortalecer a qualidade educacional, a inovação pedagógica e a sustentabilidade institucional.

Palavras-chave: Gestão Educacional, Desenvolvimento Profissional Docente, Inovação Pedagógica.

Introducción

La educación hoy en día enfrenta una serie de desafíos que demandan transformaciones imprescindibles, las cuales enfocan su interés en cómo la gestión educativa puede responder a las vicisitudes que emergen de la realidad circundante. Lo que se deriva en un cuestionamiento con respecto a la manera en la que se desarrollan los procesos dentro de las instituciones educativas, y como el desempeño de los profesionales que hacen vida dentro de estas interviene en la práctica pedagógica. Desde esta perspectiva, la gestión educativa se considera un elemento fundamental de la labor educacional, dada su relación con la organización, el desarrollo pedagógico y de la comunidad educativa; lo que podría facilitar o interferir en la mejora continua de los sistemas educativos (Lule et al., 2023). Por ende, la gestión no solo se encarga de organizar y dirigir, sino que también integra y potencia el

desarrollo profesional como un componente esencial. Profundizando en el desarrollo profesional Vaillant (2016) señala lo siguiente: Se relaciona con expresiones de formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos o aprendizaje a lo largo de la vida, sin embargo, es el concepto de desarrollo profesional el que mejor refleja la condición del docente como profesional de la enseñanza (Vaillant, 2016, p.8).

En este sentido, se deben priorizar las acciones dirigidas al personal docente para mantener una constante y apropiada capacitación, permitiéndoles mejorar las aptitudes en su práctica pedagógica al propiciar espacios adecuados para el aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior se cimienta en los postulados de Escudero (2020) al indicar que los docentes deben ser protagonistas de los procesos de cambio institucional, y que su formación debe estar alineada con los objetivos estratégicos de la institución. Esta articulación permite una mayor coherencia entre la práctica pedagógica y la gestión institucional. Fortaleciendo la identidad profesional del docente y favoreciendo espacios educativos idóneos fundamentados en procesos reflexivos, participativos y enfocados a la mejora continua. Por su parte, Villa (2024) el desarrollo profesional docente “Es un proceso que implica un conjunto de acciones de formación continua mediante las cuales los maestros mejoran su desempeño, adquieren nuevas habilidades, conocimientos y actitudes relacionadas con la enseñanza y la gestión educativa” (p. 12). De la misma manera este autor establece dimensiones esenciales dentro del desarrollo profesional; las mismas que se identifican y nombran consecuentemente como el desempeño profesional docente y las necesidades de capacitación docente.

Dando continuidad a los planteamientos, al detectar los indicadores que abarcan el desarrollo profesional se encuentran la identificación de buenas prácticas pedagógicas, el uso de herramientas y metodologías que promuevan el aprendizaje e investigación, aplicación de técnicas y procesos para la resolución de conflictos y evaluación de aprendizajes, llevando a cabo una adecuada investigación - acción dentro del aula; logrando de esta manera el cumplimiento de los estándares de calidad educativa que promueve el ente regulador de cada país (Licas, 2024, p.13). En este sentido, Ávalos (2001) plantea que “el desarrollo profesional, a diferencia de la formación, constituye un esfuerzo organizado y formalizado orientado al fortalecimiento de trabajadores más capacitados, con mayor alcance y duración” (p. 4). Ante lo expuesto, se debe considerar que el desarrollo profesional no debe concebirse de manera superficial, sino como una acción ineludible y prioritaria, para la promoción y validación de los procesos que sostienen la práctica educativa.

En la misma línea, el desarrollo en cuestión se entiende como una heterogeneidad que recaba el interés en el fortalecimiento y progreso de acciones de aprendizaje dentro de la formación de maestros y profesores a lo largo de la carrera educativa (Terigi, 2010). En esa dirección, “implica sostener diversas instancias formales e informales que permiten aprender nuevas prácticas pedagógicas y, al mismo tiempo, construir una comprensión renovada de la profesión y del contexto en que se ejerce” (Montecinos, 2003, p. 4). Esta visión constituye la profesionalización desde dos espacios, el formal y no formal, en donde los mediadores de enseñanza - aprendizaje se permiten adquirir y fortalecer prácticas pedagógicas actualizadas y de carácter reflexivo en varios espacios de formación. Dentro de la práctica laboral, el

desarrollo profesional permite el fortalecimiento y la capacitación de habilidades y competencias, aportando de manera enriquecedora a la práctica pedagógica y a la mejora institucional; primando la valoración del docente como sujeto mediador que aporta y fomenta saberes, creencias e intereses desde la interacción con la institución y su entorno, promoviendo el crecimiento colectivo y de pertenencia (López, 2019). En concordancia con los planteamientos anteriores, Braslavsky (2005) sostiene que: El desarrollo profesional es un proceso de mediano y largo plazo, que requiere condiciones sostenibles en el tiempo y la participación activa de grupos de docentes. Relacionando lo expuesto, se podría considerar la importancia de generar y gestionar espacios que cuenten con recursos óptimos para el desarrollo profesional y que impulsen a la calidad de la gestión educativa con eficacia, efectividad y eficiencia (Cox, 2005, p.12). La relación que existe entre el desarrollo profesional y la gestión educativa se caracteriza por ser bidireccional, es decir cada una se retroalimenta de la otra; diversos estudios concuerdan en la interdependencia que caracteriza la calidad de la gestión educativa y la necesidad del continuo desarrollo profesional docente, ya que la sinergia de ambos permite a los docentes ser los precursores en la formulación y ejecución de la organización educativa.

A pesar de ello, al vincular el desarrollo profesional docente con la gestión educativa por procesos, se manifiesta cierta tensión en su estructura organizacional considerando que “El desarrollo profesional docente no puede reducirse a una lógica instrumental, ya que se construye en la interacción con las condiciones organizacionales, culturales y personales del sujeto docente” (López, 2019, p. 6). Por un lado, el desarrollo profesional suele depender de

la motivación individual, la disponibilidad de tiempo y recursos, y el acceso a programas pertinentes. Por otro lado, la gestión educativa por procesos exige resultados institucionales medibles, planificación estratégica y alineación con estándares de calidad. Esta dualidad puede generar desconexiones: docentes capacitados que no son integrados en procesos de gestión, o gestiones institucionales que no consideran las necesidades formativas reales del profesorado. Lo anterior se evidencia en los planteamientos de Chicaiza Machay (2024) quien verificó una interrelación significativa entre la gestión educativa por procesos y el desarrollo profesional docente en instituciones públicas ecuatorianas; así también reconoció desafíos continuos y reiterados como la falta de capacitación y recursos limitados. Por otra parte, el Manual de Estándares de Calidad Educativa del Ministerio de Educación contempla al fortalecimiento profesional docente como una mejora institucional a través del liderazgo transformacional efectivo.

En consecuencia, la gestión educativa por un lado establece estructuras organizacionales claras y definidas que permiten generar y desarrollar procesos; y por otro lado el desarrollo profesional docente tiene un impacto significativo en la calidad de la gestión. Por lo tanto, estas dos aristas convergen de manera integral dentro de un sistema educativo que busca la sostenibilidad, transformación y pertinencia. Desde un enfoque más amplio, la gestión educativa hace referencia al conjunto de procesos teóricos y prácticos que buscan cumplir con las normativas vigentes, en un escenario de constantes transformaciones sociales que desafían a las instituciones educativas, lo que propende a dar respuesta a las necesidades de la realidad educativa y dinamizar la acción pedagógica (Riveros y Santos, 2021). En este sentido la gestión

educativa busca redefinir los procesos consolidados, esto con la finalidad de mantener y cumplir los objetivos institucionales, permitiéndoles agilizar, dinamizar y evaluar su práctica pedagógica desde una perspectiva innovadora con la finalidad de propiciar cambios sociales propios de sus necesidades.

A la vez la gestión educativa, se concibe como un servicio fundamentado en principios de educabilidad, educatividad, pasión y racionalidad, que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia experiencias significativas (Graffe, 2002). En consonancia, se configura como un compromiso permanente con la mejora de la educación en instituciones públicas y privadas (Torres, 2020). Por lo tanto, se determina que la gestión educativa permite el ajuste necesario de los procesos para el desarrollo de habilidades y competencias con características que se sumerjan en los principios y valores de la organización con base a la calidad institucional, apuntados a experiencias significativas con el fin de generar un aprendizaje integral desde la perspectiva ética, humana y transformacional. En el Ecuador, la funcionalidad de los procesos educativos permite una constante redefinición considerando la descentralización educativa que mejore el rol del profesorado generando la transformación de las competencias que marcan estrategias y capacidades pedagógicas de innovación, adaptación y participación activa en todo el trazado de la gestión educativa. Sin embargo, es relevante mencionar que la mejora continua también ocasiona la toma de decisiones trascendentales dentro de la descentralización al interrumpirlas y centrarse en un solo departamento con el fin de dar mayor atención prioritaria de control, eficiencia de gestión y que garantice una administración homogénea.

Lo anterior no implica que se desarticule internamente los procesos, al contrario; da un acercamiento realista que permita consolidar las necesidades reales de la gestión educativa por procesos y el desarrollo profesional de los docentes ecuatorianos para brindar una mejor oferta educativa y pedagógica. En este sentido, la unidad educativa objeto de estudio, ubicada en la ciudad de Cuenca, se presenta como un escenario referente para la investigación. Por lo que cuenta, con una trayectoria consolidada en Educación Básica, la institución ha confiado en la implementación de una cultura organizacional basada en valores como la lealtad, disciplina, el respeto, justicia y felicidad. Su enfoque pedagógico incluye programas internacionales de innovación como “Líder en Mí”, robótica educativa, Cambridge, Modelos ONU, Modelos Stand-Up, Educación Financiera y academias extracurriculares, lo que evidencia una gestión orientada a procesos de mejora continua y formación integral. Bajo este contexto, es oportuno investigar cómo la articulación del desarrollo profesional y sus necesidades de actualización se engranan con los procesos de la gestión educativa, dentro de la institución pueden responder a las demandas y necesidades del contexto. Por tanto, el presente estudio se propone como propósito analizar la relación entre el desarrollo profesional y la gestión educativa por procesos en una unidad educativa de la ciudad de Cuenca.

Materiales y Métodos

El presente artículo cimienta sus bases metodológicas en una postura onto - epistémica impregnada por el positivismo con un enfoque cuantitativo, ya que se aborda la realidad desde una perspectiva objetiva, tangible y problematizada, para lo cual se prioriza la medición y cuantificación de las variables objeto de estudio (Hernández y Mendoza, 2018). En concordancia con lo expuesto y en

correspondencia con los objetivos planteados es idónea la selección de un diseño no experimental de corte transversal, apoyado en una investigación tipo de campo de carácter descriptivo correlacional (Kerlinger, 1986 citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Con base en lo antes mencionado, la población objeto de estudio estuvo conformada por 35 docentes del nivel de educación básica de la institución educativa de la ciudad de Cuenca, tomando en consideración que es una cantidad muy finita se asume toda la población muestra. A cada uno de los integrantes de la institución se les aplicó la técnica de encuesta a través del Cuestionario desarrollado por Licas Aguilar en el 2024 para medir la variable Gestión Educativa por procesos el cual contempla tres dimensiones: Procesos Estratégicos, Procesos Operativos y Procesos de Soporte, mismo que consta de veinte preguntas bajo la escala de Likert delimitadas en opciones de respuesta que van desde “Siempre”, “Casi siempre”, “A veces”, “Casi nunca” y “Nunca”. Dicho instrumento cuenta con validez de contenido avalado por juicio de expertos que llevaron a cabo la V de Aiken, aunque no se precisa el valor final. Respecto a su confiabilidad, esta se obtuvo con una prueba piloto que arrojó por resultado un α igual a 0,924 lo que equivale a una muy fuerte confiabilidad. Asimismo, se aplicó el cuestionario desarrollado por Villa Castro en el 2024 para medir la variable de Desarrollo Profesional docente, el cual consta de siete

preguntas bajo la Escala de Likert; este instrumento cuenta con validez y confiabilidad tomados del manual de estándares del Ministerio de Educación del Ecuador de 2017. Conformado por siete ítems con sus respectivos indicadores con el objetivo de recopilar información sobre el Desarrollo Profesional Docente dentro del aula. Los instrumentos antes mencionados fueron aplicados a través de la plataforma Google Forms. En lo que respecta al procesamiento de los datos, se realizó la tabulación en Microsoft Excel 2016, luego fueron analizados estadísticamente con el apoyo del programa SPSS V. 25. Estos resultados son presentados en tablas, que reflejan las técnicas de estadística descriptiva implementadas, específicamente frecuencia simple y porcentual; asimismo se aplica el análisis correlacional Chi - Cuadrado usando como referencia un 95% de confianza, es decir un valor de 0,05 como criterios de aceptación o rechazo. Las técnicas antes mencionadas son adecuadas porque se procesaron variables categóricas de nivel nominal y ordinal.

Resultados y Discusión

En correspondencia con el objetivo planteado para el estudio, a continuación, se presentan los resultados de las variables gestión educativa por procesos y su relación con el desarrollo profesional, los mismos que se muestran en las siguientes tablas con sus respectivos análisis e interpretaciones. Iniciando con la tabla 1, donde se muestran los hallazgos vinculados a la caracterización de la muestra de estudio.

Tabla 1. Datos Sociodemográficos

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	
Sexo	Mujer	24	68,6%
	Hombre	11	31,4%
Autoidentificación Étnica	Blanco	0	0,0%
	Mestizo	35	100,0%
	Afrodscendiente	0	0,0%
	Indígena	0	0,0%
	Otros	0	0,0%
	Grado	21	60,0%
Grado De Instrucción	Postgrado	14	40,0%
	Doctorado	0	0,0%

Fuente: elaboración propia.

Se puede evidenciar en la tabla 1 que, de la totalidad de los 35 docentes de la institución objeto de estudio, la mayoría se caracteriza por pertenecer al sexo mujer representadas por el 68.6% (n=24) y una minoría al sexo hombre con un 31,4 % (n=11). Asimismo, se encontró que la totalidad de los docentes se autoidentifican como mestizos, lo que corresponde al 100% de la muestra (n=35). Por último, en lo que concierne a la preparación académica la mayoría ha dispone del título de grado evidenciado con

un 60% (n=21), seguidamente se encuentran los que poseen el título de postgrado con el 40% (n=14) y por último ninguno de los docentes de la institución se acreditan con doctorado. Una vez presentados los resultados sociodemográficos se procede a desarrollar los resultados vinculados a la variable gestión educativa por procesos, iniciando con la dimensión procesos estratégicos como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Procesos estratégicos

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	
1. Los instrumentos de gestión escolar, se formulan de manera participativa y democrática.	Nunca	0	0,0%
	A Veces	2	5,7%
	Casi Siempre	12	34,3%
	Siempre	21	60,0%
2. En el PEI, se plantean objetivos estratégicos y metas a partir de la problemática de los componentes de gestión.	Nunca	0	0,0%
	A Veces	0	0,0%
	Casi Siempre	7	20,0%
3. En el POA las metas se desprenden de los objetivos estratégicos del PEI.	Siempre	28	80,0%
	Nunca	0	0,0%
	A Veces	2	5,7%
4. Se cuentan con las alianzas interinstitucionales y comunitarias para alcanzar los objetivos de la IE.	Casi Siempre	9	25,7%
	Siempre	24	68,6%
	Nunca	0	0,0%
5. Las alianzas interinstitucionales favorecen al logro de objetivos y metas institucionales.	A Veces	1	2,9%
	Casi Siempre	8	22,9%
	Siempre	26	74,3%
6. En las semanas de gestión se evalúan los avances y dificultades de las metas e indicadores del PEI y el POA.	Nunca	0	0,0%
	A Veces	2	5,7%
	Casi Siempre	3	8,6%
7. Se evalúan los resultados de los aprendizajes para elaborar los planes de mejora y plan de reforzamiento.	Siempre	30	85,7%
	Nunca	0	0,0%
	A Veces	1	2,9%
	Casi Siempre	13	37,1%
	Siempre	21	60,0%
	Nunca	0	0,0%
	A Veces	0	0,0%
	Casi Siempre	7	20,0%
	Siempre	28	80,0%

Fuente: elaboración propia

En la tabla 2, se visualizan los resultados vinculados a los procesos estratégicos según la apreciación de los 35 docentes objeto de estudio, donde se muestra que en la pregunta 1 se puede evidenciar una percepción altamente positiva respecto a la formulación de instrumentos de gestión escolar, ya que la mayoría, representada por un 60% (n=21) afirma que estos documentos

siempre se formulan de manera participativa y democrática. Por su parte, el 34.3% (n=12) de los docentes señalan que esto ocurre casi siempre lo hacen, y un 5,7% (n=2) a veces lo formulan, lo que permite inferir que estos instrumentos son desarrollados bajo estándares de calidad basados en la participación y libertad de opinión. Los hallazgos antes mencionados

convergen con los planteamientos de Licas (2024) al indicar que la participación activa en los procesos de planificación escolar refuerza la democracia institucional y la calidad educativa, pues integra a toda la comunidad en la toma de decisiones. Tomando en cuenta lo expresado se infiere que en la IE se están desarrollando de manera eficiente los procesos vinculados a la planificación.

Seguidamente, se observa en la tabla anterior que los resultados de la pregunta 2 evidencian que la mayoría de la muestra (n=35), convergen en que siempre se toman en consideración en el desarrollo de los procesos estratégicos, los objetivos estratégicos y metas en el PEI, lo que se demuestran con un 80% (n=28) de los docentes, por su parte el 20% (n=7) restante indica casi siempre se implementa. Lo expuesto confirma que la totalidad de los docentes contemplan la articulación del PEI con la gestión por procesos. Esta práctica denota que los educadores consideran importante integrar el PEI en la gestión por procesos de manera continua, lo que evidencia una práctica institucional equilibrada entre la madurez y los resultados. Esta articulación entre planificación y ejecución merece la génesis de Ávalos (2001,2007) y Aguilar (2024), quienes resaltan que la transparencia estratégica y la participación dan cuerpo al desarrollo profesional y la calidad educativa.

En lo que respecta a la pregunta 3 (tabla 2) se puede apreciar que de la totalidad de los docentes encuestados (N=35), el 68,8% (n=24) siempre mantienen una percepción alta de la relación de los objetivos estratégicos en coherencia con el POA y PEI. Así mismo, se aprecia que el 25% (n=9) de los docentes indican que casi siempre esto ocurre. Por siguiente el 5,7 % (n=2) indica que a veces se relacionan. Lo mencionado permite inferir que en la institución se evidencia una relación positiva entre las metas del POA y

los objetivos estratégicos del PEI. En contraste con la percepción de Braslavsky (2005) quien denota la coherencia entre el PEI y el POA evidencia que la práctica institucional se cohesionan con el principio de alineación estratégica.

De igual manera en la tabla 2, se observa que en la pregunta 4 del total de los encuestados (N=35) la mayoría afirma que siempre se cuenta con la alianza interinstitucional y comunitarias, lo que se representa por el 74,3% (n=26), mientras que el 22,9% (n=8) de los docentes confirma que estas colaboraciones ocurren casi siempre. Sin embargo, se observó que un 2,9% (n=1) indicó que a veces se generan esas alianzas. Los hallazgos demuestran que existe un esfuerzo positivo en mantener relaciones con el entorno, que permitan el alcance de los objetivos de la IE. Como consecuencia de este proceso, los resultados se alinean con los planteamientos de Graffe (2002) y Chicaiza Machay (2024) los cuales postulan que la gestión educativa moderna debe guiarse hacia una correcta articulación con el entorno institucional. Por su parte, se denota en la tabla 2 que en la pregunta 5 que, en su mayoría siempre realizar alianzas interinstitucionales favorecen al logro de objetivos y metas de la IE, evidenciado por el 85,7% (n=30). Mientras que el 8,6% (n=3) de docentes expresan que esto ocurre casi siempre. Y un 5,7% (n=2) indicó que pasa a veces. Estos resultados apuntan a que los docentes encuestados consideran que la cooperación interinstitucional es un componente indispensable para el cumplimiento de los procesos estratégicos institucionales. En este sentido, los resultados recogidos en el estudio revelan que la institución ha logrado integrar de manera competente y funcional a la cooperación como una planificación clave de los procesos estratégicos alineándose al modelo de gestión participativa y equitativa de su entorno, lo que se

alinea con Graffe (2002), Vaillant (2016 - 2023) e Izquierdo - Morán et al. (2024) quienes acentúan la cooperación como un eje estratégico de la gestión escolar. Asimismo, en la tabla 2, pregunta 6 se analizan los avances y dificultades de las metas e indicadores del PEI y POA, donde observa una percepción positiva, puesto que, de la muestra de los 35 docentes encuestados, el 60% (n=21) afirma que siempre se evalúan durante las semanas de gestión. Este estudio se complementa con el 37,1% (n=13) los cuales señalan que esto ocurre casi siempre, un 2,9% (n=1), indicó que A veces ocurre. Lo anterior evidencia que este proceso de evaluación está siendo aplicado efectivamente. Los hallazgos encontrados coinciden con la investigación de Vaillant (2023) y Licas Aguilar (2024) quienes resaltan que el seguimiento sistemático de los procesos estratégicos refuerza la calidad educativa, así como también el desempeño

institucional, garantizando una conexión entre la planificación y su ejecución.

En finiquitó de los resultados vinculados con el proceso estratégico, se muestra en la tabla 2, pregunta 7, que de la muestra total (N=35) la mayoría representada por un 80% (n=28) afirma que Siempre se realiza la evaluación de los resultados de aprendizaje para elaborar planes de mejora y reforzamiento. En contraste con el 20% (n=7) restante indicó que casi siempre se realizan las evaluaciones. Por ende, se concluye que la evidencia se alinea con los postulados de Ávalos (2007) quien refiere que la evaluación sistemática ajusta las prácticas pedagógicas y vigoriza al docente considerando que la gestión institucional se orienta a resultados. Dando continuidad a la presentación de los resultados a continuación se desarrollan los hallazgos de la dimensión procesos operativos, como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Procesos operativos

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	
8. El monitoreo y acompañamiento al docente es continuo y permanente.	Nunca	0	0,0%
	A Veces	0	0,0%
	Casi Siempre	0	0,0%
	Siempre	35	100,0%
9. Los directivos y docentes realizan el trabajo colegiado de manera continua y permanente.	Nunca	0	0,0%
	A Veces	0	0,0%
	Casi Siempre	3	8,6%
	Siempre	32	91,4%
10. En la institución se trabaja con proyectos, según el enfoque de competencias del currículo nacional.	Nunca	0	0,0%
	A Veces	0	0,0%
	Casi Siempre	6	17,1%
	Siempre	29	82,9%
11. Se socializan los resultados de aprendizaje con los docentes, estudiantes y padres de familia.	Nunca	0	0,0%
	A Veces	0	0,0%
	Casi Siempre	5	14,3%
	Siempre	30	85,7%
12. Las normas se elaboran de manera participativa y democrática.	Nunca	0	0,0%
	A Veces	1	2,9%
	Casi Siempre	12	34,3%
	Siempre	22	62,9%
13. Las normas de convivencia ayudan a resolver conflictos.	Nunca	0	0,0%
	A Veces	0	0,0%
	Casi Siempre	9	25,7%
	Siempre	26	74,3%

Fuente: elaboración propia

En la tabla 3, pregunta 8, de la muestra de 35 encuestados, se denota que la totalidad (100%) afirma que siempre se realiza constante

monitoreo y acompañamiento institucional. De igual manera, en la pregunta 9, se puede evidenciar el análisis sobre el trabajo colegiado

continuo y permanente de directivos y docentes, donde la mayoría, representada por un 91,4% (n=32) indica que este proceso Siempre se realiza, mientras que el 8,6% (n=3) expone que esto ocurre Casi siempre, resaltando que en la institución el trabajo en equipo es continuo y permanente. En consecuencia, los resultados reflejan un proceso de gestión institucional equilibrado a la participación y construcción de comunidades profesionales involucradas en la mejora continua, lo cual se conjuga estrechamente con los enunciados de Murillo (2007), quien asevera que el acompañamiento pedagógico y el liderazgo distribuido son fundamentales para renovar la calidad educativa.

En lo que concierne, al análisis de la pregunta 10 se evidencia que la percepción sobre la implementación del enfoque por competencias converge en la mayoría en la opción siempre, representada por el 82,9% (n=29) y en casi siempre en el 17,1% (n=6) restante. Interpretando que hay coherencia entre las prácticas pedagógicas y las directrices curriculares nacionales. Este resultado se asocia estrechamente con los enunciados de Braslavsky (2005), quien sustenta que el currículo responde a las necesidades de la comunidad y sociedad a través de competencias y transversalidad de experiencias de aprendizaje. Consecuentemente, en la pregunta 11 mostrada en la tabla 3 se evidencia que la socialización de resultados de aprendizaje se realiza siempre, coincidiendo con esto el 85,7% (n=30) y el 14,3% (n=5) restante de los docentes señala que ocurre casi siempre, lo que evidencia un proceso transparente de comunicación institucional, involucrando a los docentes, estudiantes y padres de familia. Así, el análisis confirma la importancia de socializar los resultados de aprendizaje con una práctica constante, relacionándose con la teoría de

Riveros y Santos (2021) y Lule et al (2023), quienes concuerdan que se debe evidenciar la participación activa de los entes institucionales para reforzar la comunicación y responsabilidad de la triada educativa con una gestión efectiva.

Por su parte, en la pregunta 12, se puede evidenciar que el 62,9% (n=22) de los encuestados indica que siempre elaboran las normas de manera participativa democrática, en contraste con el 34,3% (n=12) manifiesta que esto sucede casi siempre, y solo un 2,9% (n=1) de los docentes indica a veces. Estos resultados reflejan que, aunque existe participación activa en estas actividades es necesario fortalecer espacios que promuevan la construcción democrática de normas. En este sentido la evidencia sostiene una vinculación con los enunciados de Torres (2020) y Lule Uriarte et al (2023) al fundamentar que la gestión educativa de calidad promueve procesos que destacan espacios de desarrollo de habilidades de participación activa entre los actores de la comunidad educativa de manera sólida, para una gobernanza escolar verídica con un clima organizacional colectivo. Por consiguiente, en el análisis de la pregunta 13 se revela que el 74,3% (n=26) considera que siempre las normas son efectivas para la resolución de conflictos, un 25,7% (n=9) de los docentes indica que casi siempre; lo cual denota que las normas de convivencia de la institución ayudan a la resolución de conflictos. Por lo tanto, esto se relaciona con los planteamientos de Grafie (2023) y Torres (2020) quienes concurren en que una gestión por procesos enfocada a la claridad de normas participativas enriquece a la sana convivencia institucional y por ende acondiciona la solución de situaciones de conflicto. A continuación, se presentan los resultados correspondientes a la dimensión procesos de soporte, como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Procesos de soporte (*n=35 sujetos*)

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
14. Se informa periódicamente sobre los ingresos y egresos de los recursos propios.	Nunca	2 5,7%
	A Veces	13 37,1%
	Casi Siempre	9 25,7%
	Siempre	11 31,4%
15. Se gestiona la implementación de recursos tecnológicos para promover la competencia digital de la IE.	Nunca	0 0,0%
	A Veces	3 8,6%
	Casi Siempre	8 22,9%
	Siempre	24 68,6%
16. Se monitorea el uso y mantenimiento de materiales didácticos en la IE.	Nunca	0 0,0%
	A Veces	2 5,7%
	Casi Siempre	12 34,3%
	Siempre	21 60,0%
17. Se gestionan proyectos de modernización de infraestructura y equipamiento.	Nunca	1 2,9%
	A Veces	3 8,6%
	Casi Siempre	8 22,9%
	Siempre	23 65,7%
18. Se realizan acciones de mantenimiento preventivo de la infraestructura.	Nunca	0 0,0%
	A Veces	3 8,6%
	Casi Siempre	10 28,6%
	Siempre	22 62,9%
19. Se mantiene la limpieza de las aulas y diferentes ambientes.	Nunca	0 0,0%
	A Veces	0 0,0%
	Casi Siempre	3 8,6%
	Siempre	32 91,4%
20. Se adoptan medidas de ecoeficiencia, seguridad y gestión de riesgos.	Nunca	0 0,0%
	A Veces	1 2,9%
	Casi Siempre	4 11,4%
	Siempre	30 85,7%

Fuente: elaboración propia

El análisis de la pregunta 14 en la tabla 4, arroja con respecto al comportamiento de las respuestas de los 35 docentes encuestados, una tendencia no centralizada con respecto a la comunicación periódica sobre los ingresos y egresos de los recursos propios, el mayor porcentaje de los encuestados, coinciden con un 37,1% (n=13) en que a veces le informan, seguidamente 31,4% (n=11) afirma que siempre lo hacen, un 25,7% (n=9) respondió que esto ocurre casi siempre, y un 5,7% (n=2) indica que la información nunca se proporciona. Los datos

evidencian una comunicación poco sistemática de los recursos instituciones en donde se debe consolidar mecanismos más viables de comunicación financiera; relacionándose con los planteamientos de Izquierdo et al (2024) y Riveros (2021), quienes evidencian que la transparencia financiera y la rendición de cuentas periódicas son pilares esenciales que permiten fortalecer la confianza participativa institucional sobre los procesos de gestión. Con respecto a la pregunta 15, se evidencia que el 68,6% (n=24) de los docentes encuestados afirman que siempre se gestiona la

implementación de recursos tecnológicos que fortalezcan las competencias institucionales, en contraste con un 22,9 % (n=8) indicó que casi siempre lo hacen y un 8,6% (n=3) considera que a veces los gestionan. Asimismo, en la pregunta 16 revela en cuanto al monitoreo de materiales didácticos, la mayoría alegó que siempre realizan el seguimiento y el 34,3% (n=12) restante indicó que casi siempre monitorea el uso de materiales didácticos y su actualización.

En consecuencia, a los resultados se denota que existe una práctica institucional organizada y que mantiene mejoría en los procesos pedagógicos, relacionándose con los planteamientos de Licas Aguilar (2024) y Boéssio Portella (2009), quienes delimitan que en la aplicación y uso táctico de tecnologías y recursos educativos innovadores mejoran y refuerzan los objetivos institucionales, así como los procesos didácticos de aprendizaje-enseñanza. Consecuentemente, se puede apreciar que los resultados de la pregunta 17, presentados en la tabla 4 evidencia que la mayoría de los 35 docentes encuestados, representada por el 65,7% (n=23) respondieron que siempre se gestionan proyectos de modernización de la infraestructura y equipamiento, el 22,9% (n=8) afirma que esto ocurre casi siempre, el 8,6 % (n=3) indica que esto sucede a veces y un 2,9% (n=1) indica que nunca se gestionan estos proyectos. Por su parte, la pregunta 18 refleja que el 62,9% (n=22) indica que siempre se realizan acciones de mantenimiento preventivo de la infraestructura, sin embargo, un 28,6% (n=10) refiere casi siempre, y un 8,6% (n=3) indica que sucede a veces. Lo que demuestra que para la mayoría de los docentes se realizan mantenimientos preventivos a la institución en cuanto a la infraestructura. Así pues, el análisis evidencia

una gestión institucional proactiva sobre proyectos de modernización y mantenimiento preventivo de infraestructura; lo cual refiere a los planteamientos de Lule et al (2023) e Izquierdo et al (2024), quienes contemplan que la calidad educativa se articula con una infraestructura acorde, moderna y equilibrada con base a acciones preventivas como estrategias integrales de mejora institucional. En los resultados de la pregunta 19 de la tabla 4 refleja que casi la totalidad coincide en que siempre se realiza el mantenimiento y la limpieza de las aulas y espacios de la institución, lo que se ratifica con el 91,4% (n=32) de los docentes encuestados; mientras que una minoría representada por el 8,6% (n=3) indica que sucede casi siempre.

Por los motivos anteriormente expuesto, se puede inferir que la institución cuenta con sus respectivos mantenimientos. Por último, la pregunta 20 arroja un resultado predominantemente con respecto a que siempre se adoptan medidas de ecoeficiencia, seguridad y gestión de riesgos, lo que equipara a un 85,7% (n=30) de la muestra, y el 11,4% (n=4) restante de los docentes señalan que esto casi siempre se adoptan, y el 2,9% (n=1) sostiene que a veces. En consecuencia, se muestra que existe una práctica de mantenimiento y normas de limpieza de los espacios institucionales, lo que tiene relación a los enunciados de Graffe (2022), Riveros y Santos (2021) y Lule (2023) quienes refieren que el cuidado y la funcionalidad en la infraestructura institucional se convierte en un ciclo clave que promueve espacios, condiciones óptimas y sostenibles para el bienestar de los entes de la triada educativa. Seguidamente, se procede a desarrollar los resultados vinculados a la variable de desarrollo profesional docente; como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5. Desarrollo profesional docente (n=35 sujetos)

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	
1. ¿En la institución es urgente implementar procesos de capacitación docente sobre estrategias didácticas para atender a estudiantes con necesidades educativas específicas?	Nada urgente	0	0,0%
	Poco urgente	9	25,7%
	Indiferente	3	8,6%
	Urgente	16	45,7%
	Muy urgente	7	20,0%
2. Qué tan importante considera la necesidad de incluir actividades de capacitación docente sobre técnicas e instrumentos de evaluación formativa o sumativa en la Institución Educativa.	Nada Urgente	0	0,0%
	Poco Importante	0	0,0%
	Indiferente	0	0,0%
	Importante	13	37,1%
	Muy Importante	22	62,9%
3. ¿Qué tan necesario considera la realización de actividades de capacitación docente sobre metodologías activas para fomentar mejores prácticas de enseñanza?	Innecesario	0	0,0%
	Totalmente Innecesario	0	0,0%
	Neutral	1	2,9%
	Necesario	8	22,9%
4. ¿En qué medida percibe la urgencia de recibir capacitación docente sobre el manejo de herramientas digitales para mejorar la enseñanza y el aprendizaje?	Totalmente Necesario	26	74,3%
	Nada Urgente	0	0,0%
	Poco Urgente	10	28,6%
	Indiferente	5	14,3%
	Urgente	9	25,7%
5. ¿Qué tan necesario considera que los docentes reciban capacitación sobre técnicas alternativas de solución de conflictos?	Muy Urgente	11	31,4%
	Totalmente Innecesario	21	60,0%
	Innecesario	1	2,9%
	Necesario	13	37,1%
	Totalmente Necesario	0	0,0%
6. ¿Qué tan necesario considera que los docentes reciban capacitación sobre el diseño de planificación microcurricular?	Totalmente Innecesario	0	0,0%
	Innecesario	1	2,9%
	Necesario	17	48,6%
7. ¿Qué tan importante considera usted recibir capacitación sobre el proceso para llevar a cabo investigación - acción en el aula como estrategia para fortalecer su práctica docente y contribuir a su desarrollo profesional?	Totalmente Necesario	17	48,6%
	Nada Importante	0	0,0%
	Poco Importante	1	2,9%
	Indiferente	2	5,7%
	Importante	32	91,4%

Fuente: elaboración propia

En los resultados de la tabla 5, ítem 1 se refleja que la mayoría de los encuestados considera prioritaria la implementación de procesos de capacitación docente en estrategias didácticas para atender a estudiantes con NEE. El 45,7 % (n= 16) señala que es urgente, mientras que el 20 % (n=7) lo percibe como muy urgente, sumando un 67,7 % de respuestas que reflejan alta prioridad. En contraste, un 25,7 % (n=9) indica que es poco urgente y un 8,6 % (n=3) que representa una minoría, se mantiene indiferente ante esta situación. Dicho de otra manera, los resultados destacan la necesidad de generar un fortalecimiento en la formación docente en esta

área, con la finalidad de garantizar una adecuada atención educativa que se base en la inclusión y la pertinencia. Así el resultado denota una alta apreciación de necesidad en la formación docente para contemplar a los estudiantes con NEE, lo que se vincula con los enunciados de Ávalos (2001,2007), Vaillant (2016,2023) y Montecinos (2003), quienes refieren que el desarrollo profesional debe ser continuo y activo para atender los desafíos de la inclusión educativa con el fin de fortalecer las competencias pedagógicas con base a la heterogeneidad para regenerar la equidad e intención del servicio educativo. En la tabla 5

ítem 2, el análisis permite considerar la necesidad de incluir actividades de capacitación docente sobre técnicas e instrumentos de evaluación formativa o sumativa en la Institución Educativa. El 62,9% (n=22) de los encuestados considera que este aspecto es “muy importante”, el 37,1% (n=13) lo posiciona como “importante”. No se reflejan respuestas en las opciones inferiores, lo que define una unanimidad dentro del funcionamiento escolar de manera significativa y esencial para el desarrollo institucional. En conformidad sobre el interés de capacitar al personal docente en técnicas de evaluación toma relación y se evidencia en los planteamientos de Ávalos (2001, 2007)), López (2019) y Terigi (2010), quienes encajan en que el desarrollo profesional docente debe fortalecer el dominio de técnicas e instrumentos de evaluación que guíen el avance constante y permita retroalimentar el aprendizaje desencadenando óptimos procesos de evaluación formativa y sumativa.

En la tabla 5, ítem 3 el análisis de resultados refiere que es necesario realizar actividades de capacitación docente sobre metodologías activas para fomentar mejores prácticas de enseñanza: el 74,3% (n=26) considera que dichas capacitaciones son “Totalmente necesarias” en tanto que el 22,9% (n=8) las califica como “necesarias”, únicamente un 2,9% (n=1) lo cataloga como “totalmente innecesario”. Estos hallazgos encontrados permiten evidenciar la importancia de fortalecer las metodologías activas en la práctica de la enseñanza y los planes de mejora continúa enfocados a la innovación pedagógica. De esta manera los resultados se relacionan con los planteamientos de Ávalos (2001, 2007), Boéssio y Portella (2009) y Vaillant (2016, 2023), quienes coinciden en que el desarrollo profesional docente debe orientarse hacia

prácticas innovadoras, reflexivas y centradas en el aprendizaje activo.

En la tabla 5, ítem 4 se muestran una percepción diversa en torno a la urgencia de recibir capacitación sobre el uso de herramientas digitales para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un 31,4 % (n=11) de los encuestados considera que esta capacitación es muy urgente, mientras que el 25,7 % (n=9) tiene su percepción de urgente. Sin embargo, un 28,6 % (n=10) opina que es poco urgente y un 14,3 % (n=5) se manifiesta indiferente, evidenciando que aún existe un sector de docentes que no reconoce plenamente la importancia de estas competencias digitales. En conjunto, los resultados destacan la conveniencia de impulsar programas de formación tecnológica que fortalezcan la práctica pedagógica y promuevan la innovación educativa. Este análisis se vincula con los enunciados de Vaillant (2023), Licas (2024) y Loaiza y Andrade (2021), quienes refieren que la aplicación de la tecnología con interés pedagógico es primordial en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la tabla 5, ítem 5 los resultados reflejan la necesidad de considerar que los docentes reciban capacitación sobre técnicas alternativas de solución de conflictos. El 60% (n=21) de los encuestados consideran que la mencionada capacitación es “totalmente necesaria”, por otro lado, un 2,94% (n=1) la declara como “innecesaria”. En contraste, solo el 37,1% (n= 13) reconoce que este tipo de formación es “necesaria”. Este análisis representa un espacio crítico y transformador dentro del desarrollo profesional docente, relacionándose con los planteamientos de Graffe (2002), Riveros y Santos (2021) y Chicaiza (2024), quienes refieren en que el docente es quien debe asumir el rol de mediador que impulse la convivencia escolar con estrategias de inteligencia emocional y gestión

de conflictos para generar un clima institucional positivo y a su vez la prevención de acontecimientos de vulnerabilidad social.

En la tabla 5, ítem 6 se refleja la percepción sobre la necesidad de formación docente en el diseño de planificación microcurricular. Los hallazgos evidencian una marcada inclinación hacia la valoración positiva de dicha capacitación ya que el 48,6 % (n=17) considera necesaria, el otro 48.6 % (n=17) la califica como totalmente necesaria, en contraste, únicamente el 2,9 % (n=1) la considera innecesaria. Por ende, la valoración de la formación constante en planificación microcurricular se relaciona con los aportes de Braslavsky (2005), Cox (2005) y Villa (2024), quienes afirman que la planeación curricular debe ser reflexiva y contextualizada para certificar la congruencia pedagógica alineándose a los objetivos educativos y necesidades institucionales. En la tabla 5, ítem 7 reflejados en la tabla denotan una alta valoración con respecto a la formación en procesos de indagación reflexiva en el aula como estrategia para el fortalecimiento de la práctica pedagógica y el crecimiento profesional. El 91,4 % (n=32) considera relevante, en tanto que solo un 5,7 % (n=2) se manifiesta neutral y un 2,9 % (n=1) la considera poco pertinente. En consecuencia, se refleja la primordialidad de generar experiencias reflexivas de metodología y pedagogía, alineándose a las teorías de Montesinos (2023), Escudero (2020) y García (1999), quienes coinciden en que el discernimiento introspectivo permite al docente trascender en la práctica, alineada a la investigación de aula; promoviendo el reaprendizaje profesional y a la vez genera una importante transformación de procesos institucionales.

Por último, a continuación, se desarrollan los resultados de la correlación de las variables gestión educativa por procesos y el desempeño

profesional docente, estos responden a un análisis exploratorio donde se aplicó la prueba Chi Cuadrado para la correlación de variables categóricas, específicamente se cruzaron cada uno de los ítems que integran cada dimensión, y se estableció como criterios de decisión un 95% de confianza. es decir, un p valor de 0,05; lo que permitió identificar la asociación entre las variables según el comportamiento de los ítems relacionados significativamente. En consecuencia, de los mencionados, se encontró que la pregunta 1. de la dimensión de procesos estratégicos que hace referencia a los instrumentos de gestión escolar se formulan de manera participativa y democrática se evidencia una relación significativa con las preguntas 5 y 6 de desarrollo profesional (p 0,01) que hacen referencia a la necesidad de capacitación en técnicas de resolución de conflicto y en diseño de planificación microcurricular.

Asimismo, en la pregunta 11 de la dimensión de procesos operativos que aborda la socialización de resultados de aprendizaje con los docentes, estudiantes y padres de familia, se relacionan significativamente con la pregunta 5 (p 0,05) de desarrollo profesional que indica la necesidad de capacitación en técnicas de resolución de conflicto, y la pregunta 13 que refiere las normas de convivencia ayudan a resolver conflictos, se relaciona significativamente con la 1, 2 y 4 (p 0,05) de desarrollo profesional donde se indica que es necesario capacitación docente sobre estrategias didácticas para atender a estudiantes con necesidades educativas específicas, metodologías activas y manejo de herramientas digitales. En lo que respecta a las preguntas de la dimensión de proceso de soporte no se encontraron relaciones significativas con el desempeño profesional. Estos resultados permiten inferir que la relación entre las variables gestión educativa por procesos tiene una relación parcial con el desarrollo

profesional docente en la población de la institución educativa particular de Cuenca.

Conclusiones

En concordancia con el objetivo planteado para el estudio, a continuación, se presentan las conclusiones provenientes del análisis de la gestión educativa por procesos: La gestión educativa por procesos en la institución educativa particular de la ciudad de Cuenca se constituye como un modelo organizacional que, aunque presenta una relación parcial con el desarrollo profesional docente, evidencia variadas dimensiones que incurren de forma directa e indirecta para el mejoramiento de la práctica pedagógica. Esta gestión se cimenta en la combinación de prácticas participativas democráticas, que fortalecen la planificación estratégica y promueven la toma de decisiones colectivas, reforzando y orientando al entorno institucional para la mejora continua y calidad educativa. La integración de las herramientas de planeación y las metas estratégicas forja un modelo de gestión que prioriza la eficacia, sostenibilidad e innovación. Mientras que la colaboración entre instituciones y la comunidad denota un principal componente que potencia el logro de los objetivos, adicionalmente el asesoramiento educativo y trabajo en equipo promueven la creación de colectivos profesionales que fortalecen la gestión, enseñanza y aprendizaje en la educación.

El desarrollo profesional docente, evidencia la necesidad de incluir procesos de formación continua que atiendan a las necesidades actuales del ejercicio docente como la atención la diversidad y estilos de aprendizaje, de esta manera mejorará la evaluación formativa y sumativa a través de métodos y técnicas de que permitan fortalecer las prácticas y estrategias pedagógicas involucrando a su vez herramientas digitales que potencien el proceso de

aprendizaje - enseñanza. La convivencia escolar se ve fortalecida a través de estrategias, seguimiento y aplicación de protocolos para la sana convivencia y resolución de conflictos, lo cual se transforma en una vía óptima para incrementar habilidades socioemocionales. De la misma manera la planificación microcurricular debe asegurar una congruencia entre la pedagogía y la contextualización curricular, de esta manera la investigación - acción se forja un pilar de transformación institucional y aprendizaje profesional. Estos hallazgos posibilitan concluir que, a pesar que la relación entre la gestión educativa por procesos y el desarrollo profesional docente no es absoluta, existen circunstancias estructurales, culturales y pedagógicas que pueden ser impulsadas para alcanzar una firme y efectiva integración entre ambos componentes, reiterando en el beneficio de la excelencia académica y la consolidación institucional.

Referencias Bibliográficas

- Ávalos, B. (2001). El desarrollo profesional de los docentes: proyectando desde el presente al futuro. *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication/255618332>
- Ávalos, B. (2007). Formación docente continua y políticas educativas en América Latina y el Caribe. *Google Scholar*. <https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:ybk72gdXau4J>
- Boéssio, B., & Portella, M. (2009). Docencia universitaria: formación y aprendizaje en el posgrado en educación. *Revista de la Educación Superior*, 38(3), 163–170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60416811009>
- Braslavsky, C. (2005). Cecilia Braslavsky and the curriculum. *ResearchGate*. <https://doi.org/10.1007/s11125-006-7258-9>

- Chicaiza, S. (2024). La gestión educativa y el desempeño docente en una institución educativa pública. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 5036–5054. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13947
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 51–100. <https://doi.org/10.35362/rie1901055>
- Cox, C. (2005). Cecilia Braslavsky and the curriculum. *Prospect*. <https://www.researchgate.net/publication/248033989>
- Escudero, J. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Repositorio Universidad de La Laguna*. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/19621>
- García, M. (1999). El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo. *Repositorio Institucional Universidad de Sevilla*. <http://hdl.handle.net/11441/51332>
- Graffe, G. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 495–517. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0798-97922002000300007
- Izquierdo, A., Mercedes, M., Álvarez, A., & Echegaray, N. (2024). La gestión de la calidad y los objetivos de desarrollo sostenible en universidades latinoamericanas. *Episteme Koinonía*, 7(14), 207–224. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i14.4200>
- Loaiza, M., & Andrade, P. (2021). Análisis de programas de desarrollo profesional del profesorado universitario. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 63. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a7>
- López, M. (2019). El desarrollo profesional de docentes: una propuesta desde la complejidad. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.492>
- Lule, M., Serrano, M., & Montenegro, N. (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>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-6>
- Riveros, J., & Santos, O. (2021). Gestión educativa y percepción de la calidad del servicio educativo en una institución educativa (Región Callao 2020). *Igobernanza*, 4(15), 496–526. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9347156>
- Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. *Revista PREAL*. https://grupodis.net/images/docs_gestrategica/PREAL_Desarrollo_Profesional_Coontinuo_y_Carrera_Docente.pdf
- Torres, B. (2020). Políticas públicas y gestión educativa: entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 20(39), 139–151. <https://www.redalyc.org/journal/1002/100270353009>
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Repositorio UAM*. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/674652>
- Vaillant, D. (2023). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. *Archive.org*. <http://archive.org/details/vaillant-d.->

[aprendizaje-y-desarrollo-profesional-
docente](#)

Licas, M. (2024). Gestión educativa por procesos en el desempeño docente de una institución educativa de Lima. *ALICIA*, 1(1), 112.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/148782>

Villa, T. (2024). Plan de desarrollo profesional institucional: fortalecimiento de los estándares de calidad de desarrollo profesional docente en la Escuela de

Educación Básica Julio Abad Chica (Cuenca, Ecuador). *UNAE*.

<https://repositorio.unae.edu.ec/items/c9a138e0-732e-4fa4-aac3-eaf6a446f8af>



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Karina Fernanda Vinocuna Escorza, Verónica Guadalupe Martínez Vásquez y Alirio Antonio Mejía Marín.

