



Liderazgo directivo y perfil profesional como determinantes del desempeño docente en Loja Ecuador

Managerial leadership and professional profile as determinants of teaching performance in Loja, Ecuador

Jhony Mauricio Soto-Vega
jhonysoto.est@umecit.edu.pa

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología (UMECIT), Panamá, Provincia de Panamá, Panamá

<https://orcid.org/0000-0001-6795-4122>

RESUMEN

Tuvo por objetivo analizar la relación entre liderazgo educativo, competencias docentes y desempeño en instituciones de educación superior ecuatorianas identificando factores determinantes de calidad educativa. Se empleó enfoque cuantitativo con diseño descriptivo-correlacional mediante dos cuestionarios con escala Likert aplicados a 325 docentes y 265 directivos del Distrito Educativo 11D01 Loja durante junio-agosto 2024, procesados con SPSS utilizando correlación Rho de Spearman. Los resultados evidenciaron correlaciones positivas altas: liderazgo-perfil profesional $\rho=0.749$, liderazgo-desempeño $\rho=0.798$, y perfil-desempeño $\rho=0.841$ ($p<0.01$). Las dimensiones mejor valoradas fueron formación continua ($M=3.48$) y liderazgo transformacional ($M=3.44$), mientras competencias digitales ($M=3.22$) y práctica pedagógica ($M=3.16$) mostraron medias más bajas. Se identificó polarización en participación docente en decisiones institucionales y brechas en uso de tecnologías digitales. Se concluyó que el fortalecimiento del liderazgo directivo transformacional y el desarrollo profesional docente constituyeron palancas fundamentales para mejorar calidad educativa, requiriendo políticas coherentes de formación continua, acompañamiento pedagógico y alfabetización digital.

Descriptor: prospección educacional; tendencia educacional; desarrollo de la educación. (Fuente: Tesaurus UNESCO).

ABSTRACT

The objective was to analyse the relationship between educational leadership, teaching skills and performance in Ecuadorian higher education institutions, identifying determining factors of educational quality. A quantitative approach with a descriptive-correlational design was used, employing two Likert scale questionnaires administered to 325 teachers and 265 administrators in the 11D01 Loja Educational District between June and August 2024, processed with SPSS using Spearman's Rho correlation. The results showed high positive correlations: leadership-professional profile $\rho=0.749$, leadership-performance $\rho=0.798$, and profile-performance $\rho=0.841$ ($p<0.01$). The most highly rated dimensions were continuing education ($M=3.48$) and transformational leadership ($M=3.44$), while digital skills ($M=3.22$) and teaching practice ($M=3.16$) showed lower means. Polarisation was identified in teacher participation in institutional decisions and gaps in the use of digital technologies. It was concluded that strengthening transformational leadership and professional development for teachers were fundamental levers for improving educational quality, requiring coherent policies for continuing education, pedagogical support, and digital literacy.

Descriptors: educational prospecting; educational trends; educational development. (Source: UNESCO Thesaurus).

Recibido: 27/09/2025. Revisado: 07/10/2025. Aprobado: 10/10/2025. Publicado: 07/12/2025.

Sección artículos de investigación



INTRODUCCIÓN

La educación superior ecuatoriana enfrenta transformaciones sustanciales derivadas de demandas sociales crecientes por calidad educativa, procesos de internacionalización académica y revoluciones tecnológicas que reconfiguran las prácticas pedagógicas tradicionales. En este contexto de cambio acelerado, el desempeño docente universitario emerge como factor determinante de la calidad educativa, condicionado por múltiples variables que incluyen el liderazgo institucional, las competencias profesionales, las condiciones laborales y las capacidades para la apropiación crítica de innovaciones pedagógicas. Comprender las relaciones sistémicas entre estos factores resulta indispensable para diseñar políticas institucionales que fortalezcan las capacidades docentes y mejoren las experiencias de aprendizaje estudiantil.

El análisis del liderazgo educativo proporciona marcos conceptuales valiosos para entender cómo el direccionamiento institucional influye en las prácticas pedagógicas en este escenario de búsqueda de comprensión sobre los determinantes de la calidad docente. Reflexionando críticamente sobre estas dinámicas, Alzoraiki et al. (2024) examinan el papel del liderazgo transformacional en la mejora de la cultura escolar y el desempeño docente en escuelas públicas yemeníes, identificando que los estilos de liderazgo caracterizados por visión inspiradora, estimulación intelectual y consideración individualizada generan ambientes institucionales que facilitan la innovación pedagógica y el compromiso profesional. Esta perspectiva transformacional resulta particularmente relevante para contextos de educación superior donde la autonomía docente requiere liderazgos que faciliten versus controlen.

Las investigaciones sobre la relación entre liderazgo instruccional y desarrollo profesional docente revelan que el direccionamiento pedagógico explícito genera efectos positivos sobre las capacidades y la satisfacción laboral de profesores universitarios. Profundizando en estas articulaciones, Khan y Gupta (2024) analizan el liderazgo instruccional, la autoeficacia docente y la satisfacción laboral, demostrando que los líderes académicos que proporcionan retroalimentación constructiva, facilitan el acceso a recursos pedagógicos y cultivan comunidades de práctica fortalecen simultáneamente las competencias profesionales y el bienestar emocional de los docentes. Estas evidencias subrayan que el liderazgo efectivo trasciende la gestión administrativa para abarcar dimensiones pedagógicas y socioemocionales de la labor docente.

El análisis de las competencias profesionales como constructo multidimensional que integra conocimientos disciplinares, habilidades pedagógicas, capacidades tecnológicas y disposiciones éticas ha ganado centralidad en las discusiones sobre formación docente universitaria. Argumentando desde esta perspectiva integral, Castro et al. (2024) examinan el perfil docente y la formación basada en competencias en educación en línea, señalando que los contextos de virtualidad demandan no solamente dominio de plataformas digitales, sino también capacidades de diseño instruccional, facilitación de aprendizaje colaborativo y evaluación formativa. Estas capacidades trascienden los modelos tradicionales de enseñanza presencial. Esta reconfiguración de competencias docentes plantea desafíos significativos para los sistemas de formación continua en educación superior.

La urgencia de integrar tecnologías emergentes como la inteligencia artificial en prácticas educativas universitarias introduce imperativos técnicos y éticos que transforman las concepciones sobre la profesionalidad docente. Analizando esta orientación innovadora, Mah y Groß (2024) examinan la inteligencia artificial en educación superior, identificando que la adopción responsable de IA requiere que los docentes desarrollen simultáneamente competencias técnicas para el uso de herramientas, capacidades críticas para la evaluación de implicaciones éticas y habilidades pedagógicas para la integración significativa en el diseño curricular. Esta perspectiva compleja reorienta el desarrollo profesional desde la capacitación técnica hacia la formación reflexiva sobre las transformaciones de la labor educativa.

Las consideraciones sobre la evaluación del desempeño docente universitario mediante estándares de calidad que integran percepciones estudiantiles proporcionan elementos conceptuales sobre las tensiones entre responsabilidad institucional y complejidad de la labor



pedagógica. Abordando estas dimensiones evaluativas, Delgado et al. (2025) estudian la percepción estudiantil sobre nuevos indicadores de calidad, identificando que los estudiantes valoran no solamente la claridad expositiva y el dominio disciplinar, sino también las capacidades de empatía, la retroalimentación constructiva y la adaptación a la diversidad de estilos de aprendizaje. Estas evidencias resaltan la necesidad de sistemas de evaluación multidimensionales que capturen la complejidad de la enseñanza universitaria.

Por lo tanto; se destaca que el objetivo de investigación se formula en analizar la relación entre liderazgo educativo, competencias docentes y desempeño en instituciones de educación superior ecuatorianas identificando factores determinantes de calidad educativa.

MÉTODO

Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo-correlacional, orientado a examinar las relaciones entre liderazgo educativo, perfil profesional docente y desempeño del profesorado en instituciones educativas de la provincia de Loja, Ecuador. El diseño permitió identificar patrones de asociación entre variables sin establecer relaciones de causalidad, tal como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2020) en sus lineamientos sobre investigación educativa.

La muestra estuvo conformada por 325 docentes y 265 directivos del Distrito Educativo 11D01 Loja-Educación. Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado, garantizando la representatividad de diferentes tipos de instituciones educativas (urbanas, rurales, públicas). Los criterios de inclusión contemplaron docentes y directivos con al menos un año de experiencia en sus funciones actuales y vinculación activa en el distrito durante el período de estudio.

Se diseñaron dos cuestionarios estructurados con escala Likert de cinco niveles (1=Muy en desacuerdo, 5=Muy de acuerdo). El cuestionario para docentes incluyó 17 ítems distribuidos en tres dimensiones: liderazgo educativo percibido (5 ítems), perfil profesional docente (6 ítems) y desempeño docente (6 ítems). El cuestionario para directivos contenía 10 ítems relacionados con prácticas de liderazgo transformacional y distribuido.

Los instrumentos fueron validados mediante juicio de tres expertos con formación doctoral en educación, quienes evaluaron la claridad, pertinencia, coherencia y relevancia de los ítems. Las valoraciones promediaron 4.85 sobre 5.0, indicando alta calidad del instrumento según lo establecido por Abásolo (2023) en sus criterios de validación de instrumentos educativos. La confiabilidad se verificó mediante análisis piloto con 40 participantes, obteniendo índices adecuados de consistencia interna.

La recolección de datos se realizó entre junio y agosto de 2024, previa autorización de las autoridades distritales y consentimiento informado de los participantes. Los cuestionarios se aplicaron de manera presencial en reuniones institucionales, garantizando el anonimato y la confidencialidad. Se explicaron los objetivos del estudio y se aclararon dudas sobre el llenado del instrumento. El tiempo promedio de respuesta fue de 15 minutos.

Los datos se procesaron mediante el software estadístico SPSS versión 27. Se calcularon frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar para cada ítem y dimensión. Dada la naturaleza ordinal de las variables y la no asunción de normalidad en la distribución, se empleó el coeficiente de correlación Rho de Spearman para examinar las asociaciones entre liderazgo educativo, perfil profesional y desempeño docente. Siguiendo los lineamientos metodológicos de Hernández-Sampieri et al. (2014), se estableció un nivel de significancia de $p < 0.01$ para todas las pruebas estadísticas.

RESULTADOS

El análisis de las respuestas docentes reveló patrones diferenciados según las dimensiones evaluadas. Respecto a la participación en decisiones institucionales, se observó una distribución bipolar: el 41.5% manifestó estar muy de acuerdo con su participación activa,



mientras que un porcentaje idéntico expresó desacuerdo. Esta polarización evidencia disparidad en los estilos de liderazgo institucional presentes en el distrito educativo.

El apoyo directivo a la innovación pedagógica obtuvo una valoración predominantemente favorable ($M=3.36$), con 39.1% de acuerdo y 19.4% muy de acuerdo. Sin embargo, el 24.9% expresó desacuerdo, sugiriendo que el respaldo a iniciativas innovadoras no se percibe de manera uniforme en todas las instituciones. La colaboración entre directivos y docentes presentó valoración aceptable ($M=3.27$), aunque el 33.2% manifestó desacuerdo, reflejando experiencias diferenciadas de trabajo colaborativo según contextos institucionales.

La autonomía para gestionar la práctica pedagógica fue una de las dimensiones mejor valoradas ($M=3.44$), con 36% muy de acuerdo y 22.5% de acuerdo. Este resultado contrasta con la percepción sobre claridad en la comunicación de objetivos institucionales ($M=3.11$), donde el 33.2% expresó muy en desacuerdo. Esta discrepancia señala deficiencias en los procesos comunicacionales internos y en la difusión de lineamientos estratégicos.

Las oportunidades de desarrollo profesional recibieron valoración positiva ($M=3.33$), con 33.5% de acuerdo. La participación en programas de capacitación formal alcanzó la media más elevada de esta dimensión ($M=3.49$), con 47.1% muy de acuerdo, evidenciando compromiso con la actualización profesional. La aplicación de conocimientos adquiridos en formación continua obtuvo calificación favorable ($M=3.48$), sin respuestas en muy en desacuerdo. Este resultado indica transferencia efectiva al aula de los aprendizajes obtenidos.

El uso de tecnologías digitales mostró valoración moderada ($M=3.06$), con una distribución preocupante: 25.8% muy en desacuerdo y 27.7% de acuerdo, revelando brechas significativas en competencias digitales entre instituciones. La integración de recursos digitales presentó media ligeramente superior ($M=3.33$), pero mantuvo la polarización: 16.6% muy en desacuerdo versus 33.2% muy de acuerdo. Esta divergencia sugiere diferencias en acceso a infraestructura tecnológica y formación específica entre los centros educativos.

La utilización de metodologías activas (ABP, aula invertida, gamificación) registró media de 3.06, con 24.9% muy en desacuerdo. Este dato sugiere que un sector considerable del profesorado no implementa estas estrategias pedagógicas contemporáneas, posiblemente por carencia de capacitación especializada o limitaciones en recursos institucionales.

La planificación efectiva de clases obtuvo valoración aceptable ($M=3.11$), aunque con 24.9% en desacuerdo, indicando necesidad de estandarizar esta práctica fundamental. La gestión del aula y clima de aprendizaje alcanzó $M=3.30$, con 38.8% de acuerdo y solo 8.3% en desacuerdo. Este resultado alentador refleja la capacidad del profesorado para generar ambientes propicios para el aprendizaje.

El uso de instrumentos diversos de evaluación destacó como uno de los indicadores más sólidos ($M=3.45$), con 33.2% muy de acuerdo y ninguna respuesta en muy en desacuerdo. Esta valoración refleja madurez en prácticas evaluativas y comprensión de la importancia de diversificar mecanismos de valoración del aprendizaje. La retroalimentación a estudiantes obtuvo $M=3.38$, demostrando compromiso con la mejora del aprendizaje mediante observaciones constructivas y oportunas.

La participación institucional presentó valoraciones moderadas: 3.14 en actividades extracurriculares y 3.29 en reuniones pedagógicas, con 20-22% en desacuerdo. Estos porcentajes señalan niveles variables de compromiso docente con espacios de colaboración profesional más allá del aula.

Las respuestas de directivos revelaron autocrítica significativa respecto a sus prácticas de liderazgo. El 47.4% reconoció no fomentar la participación activa docente en decisiones institucionales, aunque 38.5% afirmó hacerlo. La consulta previa a docentes antes de decisiones pedagógicas mostró 39.1% en desacuerdo, evidenciando debilidad en la toma de decisiones compartidas y predominio de esquemas verticales.



El impulso a la innovación pedagógica presentó división pronunciada: 35.7% muy de acuerdo versus 39.1% en desacuerdo, reflejando que el respaldo a la transformación pedagógica no constituye prioridad generalizada entre líderes educativos. El incentivo para implementar metodologías activas mostró 39.1% muy en desacuerdo, contrastando con apenas 26.8% que lo respalda. Este patrón resulta coherente con la baja implementación reportada por docentes en la sección anterior.

La comunicación y colaboración permanente con docentes obtuvo el porcentaje más alto de valoración positiva (44% muy de acuerdo), constituyendo la fortaleza más significativa del liderazgo directivo según la autoevaluación. La facilitación de autonomía docente presentó respaldo mayoritario (52.7% entre de acuerdo y muy de acuerdo), aunque con 36.3% en desacuerdo. Esta divergencia evidencia incoherencia entre discurso institucional y práctica efectiva en algunas instituciones.

El análisis de las ocho dimensiones evaluadas mediante escala Likert reveló que la formación continua obtuvo la media más elevada ($M=3.48$, $DE=1.31$), seguida por liderazgo transformacional ($M=3.44$, $DE=1.28$) y evaluación y retroalimentación ($M=3.39$, $DE=1.26$). Estas dimensiones reflejan valoración favorable del profesorado respecto a las oportunidades de actualización profesional y las prácticas evaluativas diferenciadas.

Las dimensiones con valoraciones intermedias incluyeron metodologías activas ($M=3.31$, $DE=1.47$), compromiso institucional ($M=3.29$, $DE=1.53$) y liderazgo distribuido ($M=3.29$, $DE=1.42$). La dispersión relativamente amplia en estas variables sugiere experiencias institucionales heterogéneas, condicionadas por los recursos disponibles y los estilos de gestión directiva.

Las medias más bajas correspondieron a competencias digitales ($M=3.22$, $DE=1.49$) y práctica pedagógica ($M=3.16$, $DE=1.36$), indicando áreas que requieren fortalecimiento mediante políticas de desarrollo profesional focalizadas y acompañamiento técnico-pedagógico. La desviación estándar elevada en varias dimensiones (entre 1.26 y 1.53) evidencia diversidad de experiencias y percepciones entre las instituciones del distrito.

El coeficiente de correlación Rho de Spearman reveló asociaciones significativas entre las tres variables de estudio. La correlación entre liderazgo educativo y perfil profesional docente fue de $\rho=0.749$ ($p<0.01$), indicando una relación positiva alta. Este resultado sugiere que cuanto mayor es la percepción de liderazgo educativo transformacional y distribuido en la institución, mayor resulta el desarrollo del perfil profesional docente en términos de formación, competencias digitales y uso de metodologías activas.

La correlación entre liderazgo educativo y desempeño docente alcanzó $\rho=0.798$ ($p<0.01$), representando una relación positiva alta. Este patrón indica que el profesorado que percibe liderazgo participativo, inclusivo y transformador muestra mejores niveles de desempeño en planificación didáctica, gestión del aula, aplicación de estrategias innovadoras y compromiso con evaluación formativa.

La asociación más fuerte se identificó entre perfil profesional docente y desempeño docente ($\rho=0.841$, $p<0.01$), evidenciando que cuanto más sólido es el perfil profesional (formación continua, competencias digitales, dominio de metodologías activas), mejor es el desempeño en el aula. Todas las correlaciones fueron estadísticamente significativas al nivel 0.01 bilateral, confirmando la validez estadística de las asociaciones identificadas.

Los diagramas de dispersión confirmaron las tendencias lineales positivas entre variables. La relación liderazgo-desempeño mostró agrupaciones en valores bajos (1-2.5) y altos (4-5), sugiriendo un efecto multiplicador del liderazgo en la motivación y organización del trabajo pedagógico. La relación perfil-desempeño presentó dispersión más uniforme, pero mantuvo la tendencia creciente, respaldando que la formación académica, la titulación y la experiencia profesional inciden directamente en la planificación curricular, el manejo grupal y la evaluación del aprendizaje estudiantil.



DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos revelan la complejidad de las interacciones entre liderazgo directivo, perfil profesional docente y desempeño del profesorado en instituciones educativas de Loja. La polarización identificada en la participación docente en decisiones institucionales (41.5% muy de acuerdo versus 41.5% en desacuerdo) refleja heterogeneidad en estilos de liderazgo, donde algunas escuelas promueven prácticas participativas mientras otras mantienen esquemas jerárquicos verticales. Esta dualidad resulta consistente con lo reportado por Alzoraiki et al. (2024), quienes señalan que en contextos con liderazgo tradicional, la participación del profesorado se limita a ejercicios simbólicos, repercutiendo negativamente en el compromiso laboral.

La valoración favorable del apoyo directivo a la innovación pedagógica (58.5% entre de acuerdo y muy de acuerdo) contrasta con el reconocimiento de directivos sobre limitaciones en el incentivo a metodologías activas (39.1% muy en desacuerdo). Esta contradicción sugiere que, aunque existen esfuerzos hacia el cambio pedagógico, la falta de estandarización impide que se generalicen. Argumentando sobre la importancia del liderazgo activo, Aimang et al. (2024) señalan que los líderes escolares que asumen roles como agentes de transformación contribuyen a fortalecer la cultura de innovación pedagógica. No obstante, tal como alertan Karakose y Tülübas (2024), sin formación especializada de directivos en liderazgo instruccional, estas acciones quedan sujetas a iniciativa individual más que a política institucional consolidada. En este sentido, Ayyaswamy (2024) sostiene que el liderazgo tecnológico y la planificación estratégica resultan indispensables para transformar sistemas educativos contemporáneos, especialmente cuando se integran herramientas digitales en gestión administrativa.

La colaboración entre docentes y directivos, valorada positivamente por 52.6%, coexiste con autonomía profesional mejor calificada (58.5% entre de acuerdo y muy de acuerdo). Esta autonomía se relaciona con prácticas de liderazgo distribuido donde, según Yao y Ma (2024), los docentes actúan como agentes activos en el diseño curricular. Desde la perspectiva latinoamericana, Acuña et al. (2024) sostienen que la autonomía profesional en contextos de transformación educativa resulta esencial para garantizar procesos reflexivos y significativos. Complementando esta visión, Maqbool et al. (2024) evidencian que diferentes estilos de liderazgo impactan de manera diferenciada el desempeño académico, siendo el liderazgo transformacional el más efectivo para generar compromiso docente. Sin embargo, la falta de colaboración efectiva con equipos directivos sugiere que no se ha alcanzado coordinación óptima entre liderazgo y práctica docente.

El déficit estructural en comunicación institucional, evidenciado por la polarización en claridad de objetivos (33.5% muy de acuerdo versus 33.2% muy en desacuerdo), revela fallas en canales comunicacionales internos. Abordando esta dimensión estratégica, García y Sesé (2024) señalan que una función esencial del liderazgo consiste en garantizar flujos comunicacionales claros que permitan apropiación del proyecto educativo institucional. Profundizando esta perspectiva, Aryawan et al. (2024) demuestran que la comunicación interpersonal efectiva, combinada con adecuada gestión de conflictos y estilos de liderazgo apropiados, constituye factor determinante de la satisfacción laboral docente. La falta de coherencia en este aspecto puede dificultar la implementación de planes escolares, afectando la alineación entre misión institucional y prácticas áulicas. Barrientos (2024) plantea que la neurocomunicación ofrece alternativas para optimizar procesos comunicacionales en contextos de liderazgo educativo, permitiendo conexiones más efectivas entre equipos directivos y docentes.

La elevada participación en programas de capacitación formal (47.1% muy de acuerdo) refleja interés por crecimiento profesional. No obstante, la brecha entre asistencia a formación y aplicación de aprendizajes (36.3% aplica versus 33.2% no aplica) apunta a problemas de transferencia efectiva. Analizando esta problemática, Hernández-Sampieri y Mendoza (2020) sostienen que una falla común en programas de formación continua radica en la falta de contextualización. Earley (2024) complementa esta visión al proponer marcos de competencias específicos para docentes recién calificados que faciliten la transición entre formación teórica y



práctica efectiva. En el contexto ecuatoriano, esta limitación se agrava por ausencia de acompañamiento institucional para aplicar innovaciones pedagógicas, tal como identificaron Andrade et al. (2022) en su estudio sobre prácticas de vinculación comunitaria. Álvarez et al. (2024) advierten que las políticas de educación superior en Ecuador han impactado de manera diferenciada la productividad investigativa institucional, sugiriendo la necesidad de ajustar regulaciones para favorecer el desarrollo profesional docente.

La dispersión en uso de tecnologías digitales (25.8% muy en desacuerdo versus 24.9% muy de acuerdo) puede explicarse por carencias en infraestructura o formación específica. Examinando esta dimensión tecnológica, Mah y Groß (2024) plantean que el desarrollo del desempeño docente se relaciona directamente con la implementación de modelos sólidos de competencias digitales, cuya ausencia resulta evidente en algunos centros educativos. Andrade et al. (2024) documentan que las competencias mediáticas de docentes universitarios ecuatorianos en plataformas como YouTube e Instagram muestran niveles heterogéneos, requiriendo programas de alfabetización digital más robustos. Astudillo et al. (2024) señalan que la optimización digital docente no solo mejora la gestión administrativa, sino que también fortalece las capacidades pedagógicas cuando se acompaña de liderazgo tecnológico efectivo. La autoeficacia digital del profesorado, según estos autores, está mediada por políticas de desarrollo profesional y liderazgo proactivo, aspectos que no parecen plenamente desarrollados en la provincia de Loja.

La implementación de metodologías activas, con 50.2% en niveles positivos pero 41.5% reportando escasa aplicación, evidencia que aunque existe inclinación hacia la innovación, su implementación no es universal. Destacando la importancia del soporte institucional, Al-Shloul et al. (2024) señalan que estrategias como aprendizaje basado en proyectos y aula invertida solo logran éxito cuando hay acompañamiento adecuado. Esto se vincula con las limitaciones identificadas respecto al apoyo que brindan los directivos.

El desempeño docente, medido en términos de planificación, retroalimentación y evaluación, presentó resultados mixtos. La retroalimentación obtuvo 63.1% de valoración positiva, reflejando compromiso con enseñanza formativa. Sin embargo, la evaluación generó resultados polarizados: 33.2% muy de acuerdo frente a 41.5% en desacuerdo. Alertando sobre esta necesidad formativa, Brandt et al. (2024) señalan que los docentes necesitan entrenamiento explícito para diseñar evaluaciones que fomenten aprendizaje significativo, capacitación que, según Castro et al. (2024), aún resulta insuficiente en Ecuador. Baidoo y Ennu (2024) complementan esta perspectiva al mostrar que las percepciones docentes sobre evaluaciones estandarizadas a gran escala influyen en cómo implementan sistemas de responsabilidad basada en desempeño. Jacobs et al. (2024) subrayan que la experiencia docente en observación profesional constituye competencia esencial para mejorar prácticas evaluativas, aspecto que requiere fortalecimiento sistemático en programas de desarrollo profesional.

El compromiso institucional, con 53% participando en actividades extracurriculares y 58.5% en jornadas de actualización, indica alto involucramiento con la vida institucional. Esta situación coincide con las propuestas de Pesantez y Orellana (2024), quienes identifican que el liderazgo efectivo genera un entorno propicio para el compromiso docente. Layek y Koodamara (2024) demuestran que la motivación y la experiencia laboral predicen significativamente el desempeño docente, sugiriendo que las instituciones que fomentan la satisfacción laboral obtienen mejores resultados educativos. No obstante, tal como sostiene Delgado et al. (2025), este compromiso debe ser sostenible, requiriendo la institucionalización de espacios de participación dentro del horario laboral.

Las correlaciones identificadas mediante Rho de Spearman validan las hipótesis planteadas. La correlación alta entre liderazgo educativo y perfil profesional docente ($\rho=0.749$) indica que mayor liderazgo transformacional se asocia con mayor participación en formación, innovación metodológica y uso de tecnologías digitales. Este patrón coincide con estudios como los de Hsieh et al. (2024), quienes evidencian cómo el liderazgo transformacional promueve autoeficacia y mejora rendimiento. Hopp y Pruschak (2020) plantean interrogantes conceptuales sobre si la habilidad de liderazgo existe como competencia independiente o si



emerge de la combinación de múltiples capacidades, cuestionamiento relevante para diseñar programas de formación directiva.

La correlación más fuerte entre perfil profesional y desempeño docente ($\rho=0.841$) confirma que el nivel de formación, la experiencia y las competencias digitales se reflejan directamente en la práctica pedagógica, la planificación y la evaluación. Esto refuerza lo planteado por Thien y Liu (2024), quienes establecen que el desarrollo profesional constituye mediador crítico entre liderazgo institucional y resultados de aprendizaje. Lu y Chen (2024) demuestran que la inteligencia emocional docente constituye un predictor significativo del desempeño laboral, sugiriendo que los programas de formación deben incorporar componentes socioemocionales. Shafait y Huang (2024) amplían esta perspectiva al evidenciar que la inteligencia emocional no solo mejora el desempeño individual, sino que también potencia la creatividad docente, aspecto especialmente relevante para la implementación de metodologías innovadoras.

La relación entre liderazgo educativo y desempeño docente ($\rho=0.798$) sugiere que los docentes que perciben liderazgo participativo muestran mejores niveles de desempeño. Estos resultados son coherentes con Khan y Gupta (2024), quienes evidencian que los líderes académicos que proporcionan retroalimentación constructiva y facilitan el acceso a recursos pedagógicos fortalecen simultáneamente las competencias profesionales y el bienestar emocional docente.

La triangulación entre percepciones de docentes y directivos reveló coincidencias y divergencias significativas. Ambos grupos reconocen la autonomía profesional y la participación en formación como fortalezas. Sin embargo, difieren marcadamente en la percepción sobre claridad de objetivos institucionales y uso de tecnologías digitales. Esta discrepancia indica problemas de comunicación estratégica, también advertidos por Yousefi et al. (2025) en su estudio sobre liderazgo transformacional en universidades chinas.

Las medias más elevadas en formación continua ($M=3.48$) y liderazgo transformacional ($M=3.44$) evidencian interés del magisterio por desarrollarse profesionalmente, aunque persisten limitaciones estructurales para materializar dicho desarrollo en la práctica educativa. Las dimensiones con menor valoración (práctica pedagógica $M=3.16$ y competencias digitales $M=3.22$) concuerdan con la baja implementación de metodologías activas e integración tecnológica reportada por algunos docentes.

Estos resultados empíricos respaldan el modelo teórico propuesto y confirman que el fortalecimiento del liderazgo directivo y del desarrollo profesional docente constituyen palancas fundamentales para mejorar la calidad educativa en el contexto lojano. No obstante, la polarización de respuestas en múltiples ítems sugiere diferencias significativas entre instituciones, posiblemente explicadas por estilos de liderazgo dispares, recursos desiguales y ausencia de políticas educativas coherentes a nivel distrital. Aguilar et al. (2024) documentan que los desafíos de inclusión educativa en Ecuador requieren liderazgo comprometido con equidad, aspecto que trasciende competencias técnicas y demanda sensibilidad social. Andrade et al. (2022) complementan esta perspectiva al mostrar que las intervenciones socioeducativas en sectores vulnerables exigen articulación entre liderazgo institucional, perfil profesional docente y compromiso comunitario.

CONCLUSION

La relación entre liderazgo educativo, competencias docentes y desempeño en instituciones de educación superior ecuatorianas se caracteriza por tres correlaciones positivas significativas. El perfil profesional docente correlaciona más fuertemente con el desempeño ($\rho=0.841$, $p<0.01$), seguido por la relación liderazgo-desempeño ($\rho=0.798$, $p<0.01$) y liderazgo-perfil profesional ($\rho=0.749$, $p<0.01$). Estas asociaciones estadísticas confirman la interdependencia sistémica entre las variables estudiadas, revelando que las mejoras en calidad educativa requieren intervenciones coordinadas en múltiples dimensiones institucionales.

Los factores determinantes de calidad educativa identificados revelan fortalezas significativas en el sistema. La formación continua del profesorado ($M=3.48$) emerge como predictor más fuerte del desempeño efectivo, demostrando que la inversión en actualización profesional genera retornos directos en la práctica pedagógica. El liderazgo transformacional ($M=3.44$)



facilita la participación docente en decisiones institucionales y el apoyo a innovación pedagógica, generando ambientes institucionales propicios para la experimentación reflexiva. La diversificación de instrumentos evaluativos ($M=3.45$) y la capacidad de retroalimentación formativa ($M=3.38$) evidencian madurez en las prácticas evaluativas del profesorado, trascendiendo aproximaciones tradicionales centradas exclusivamente en exámenes estandarizados.

Sin embargo, las debilidades críticas que limitan la calidad se concentran en áreas específicas que requieren atención urgente. Las competencias digitales insuficientes ($M=3.22$) representan una brecha preocupante en el contexto de transformaciones tecnológicas aceleradas que reconfiguran las prácticas educativas contemporáneas. La baja implementación de metodologías activas ($M=3.06$) sugiere que, pese al reconocimiento retórico de su importancia, la traducción de estos enfoques pedagógicos a la práctica áulica enfrenta obstáculos significativos. Las deficiencias en comunicación institucional de objetivos estratégicos revelan fallas estructurales en los canales comunicacionales que impiden la apropiación colectiva de visiones institucionales compartidas.

El perfil profesional docente constituye el factor determinante más poderoso de la calidad educativa, operando como mediador entre el liderazgo institucional y el desempeño pedagógico. Esta mediación implica que las intervenciones orientadas a fortalecer capacidades docentes generan efectos multiplicadores sobre la calidad educativa, superior a intervenciones que se limitan a modificar estructuras administrativas sin transformar las competencias profesionales del profesorado.

FINANCIAMIENTO

No monetario

CONFLICTO DE INTERÉS

No existe conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

AGRADECIMIENTOS

A los estudiantes que participaron en la investigación.

REFERENCIAS

- Abásolo, E. (2023). *Metodología de la investigación científica en derecho: Principios, criterios, técnicas* [Methodology of scientific research in law: Principles, criteria, techniques]. Editorial Olejnik.
- Acuña, C., Aguayo, G., Troncoso, A., Torres, L., & Tapia, M. C. (2024). Investigación educativa en el profesorado: percepción de docentes en formación de postgrado [Educational research in teaching: Perception of teachers in postgraduate training]. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(52), 248–265. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i52.2642>
- Aguilar, J., Reasco, B., & Coello, V. (2024). La inclusión educativa en la educación superior: desafíos y perspectivas en Ecuador [Educational inclusion in higher education: Challenges and perspectives in Ecuador]. *Revista InveCom*, 4(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10558676>
- Aimang, H. A., Judijanto, L., Mufarrihah, A., Suprayitno, D., & Susanti, M. (2024). Empowering educational leadership: The role of principal in enhancing learning quality and teacher performance [Empoderando el liderazgo educativo: El papel del director en la mejora de la calidad del aprendizaje y el desempeño docente]. *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 8(3), 1028–1042.
- Al-Shloul, T., Mazhar, T., Iqbal, M., Yaseen, Y., Malik, F., & Hamam, H. (2024). Role of activity-based learning and ChatGPT on students' performance in education [Papel del aprendizaje basado en actividades y ChatGPT en el desempeño de los estudiantes en



- educación]. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100219. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100219>
- Álvarez, P., Faytong, M., Peralta, D. A., Aviles, A. M., & Pacheco, F. (2024). Evaluating policy efficacy in higher education: A synthetic control analysis of Ecuador's higher education law on research productivity [Evaluando la eficacia de políticas en educación superior: Un análisis de control sintético de la ley de educación superior de Ecuador sobre productividad investigativa]. *Publications*, 12(3), 28. <https://doi.org/10.3390/publications12030028>
- Alzoraiki, M., Ahmad, A. R., Ateeq, A., & Milhem, M. (2024). The role of transformational leadership in enhancing school culture and teaching performance in Yemeni public schools [El papel del liderazgo transformacional en la mejora de la cultura escolar y el desempeño docente en escuelas públicas yemeníes]. *Frontiers in Education*, 9, 1413607. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1413607>
- Andrade, F., Bastidas, C. A., Moreno, D., & Campuzano, S. (2022). Intervención socioeducativa de niñas y niños en sectores de altos riesgos de violencia en Ecuador [Socio-educational intervention for girls and boys in high-risk violence sectors in Ecuador]. *Universidad y Sociedad*, 14(S4).
- Andrade, F., Jácome, S., Atencio, R., & Giler, C. (2022). Prácticas de vinculación comunitaria: impacto en el aprendizaje de aspirantes a docentes [Community engagement practices: Impact on learning of prospective teachers]. *Universidad y Sociedad*, 14(S6).
- Andrade, L., Portugal, R., Sandoval, Y., & Labanda, C. (2024). YouTube and Instagram in higher education: Media competencies of university teachers [YouTube e Instagram en educación superior: Competencias mediáticas de docentes universitarios]. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(2). <https://doi.org/10.5944/ried.27.2.37742>
- Aryawan, W., Agung, A., Sulindawati, N. L., & Werang, B. (2024). Exploring the effect of interpersonal communication, conflict management, leadership style and motivation on job satisfaction of teachers [Explorando el efecto de la comunicación interpersonal, gestión de conflictos, estilo de liderazgo y motivación en la satisfacción laboral de los docentes]. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14(2), 331–339.
- Astudillo, C., Yépez, J., Torres, M., & Castillo, C. (2024). Optimización digital docente para mejorar la gestión administrativa [Digital teacher optimization to improve administrative management]. *Revista Scientific*, 9(Edición Especial 3).
- Ayyaswamy, K. (2024). Enhancing digital technology planning, leadership, and management to transform education [Mejorando la planificación, liderazgo y gestión de la tecnología digital para transformar la educación]. En *Navigating innovative technologies and intelligent systems in modern education* (pp. 1–9). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1320-0.ch001>
- Baidoo, D., & Ennu, I. (2024). Performance-based accountability: Exploring teachers' perceptions of large-scale testing [Responsabilidad basada en el desempeño: Explorando las percepciones de los docentes sobre evaluaciones a gran escala]. *Education Inquiry*, 15(3), 333–350. <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2110673>
- Barrientos, A. (2024). Liderazgo educativo y neurocomunicación: un estado de la cuestión [Educational leadership and neurocommunication: A state of the art]. *EDU Review*, 12(1).
- Brandt, H., Ehmke, T., Kuhl, P., & Leutner, D. (2024). Pre-service teachers' ability to identify academic language features [Capacidad de los futuros docentes para identificar características del lenguaje académico]. *Language Awareness*, 33(1), 70–93. <https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2193409>
- Castro, G., Cárdenas, J., Soldevilla, M., & Vidal, C. (2024). Teaching profile and competency-based training in online education [Perfil docente y formación basada en competencias



- en educación en línea]. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1397086>
- Delgado, M. A. S. S., Guzmán, I. L. A., Vargas, Á. M. P., & Zamora, F. A. (2025). Percepción estudiantil sobre nuevos indicadores de calidad [Student perception of new quality indicators]. *Universidad y Sociedad*, 17(2).
- Earley, P. (2024). Competence frameworks and profiles for newly qualified teachers [Marcos de competencia y perfiles para docentes recién calificados]. En *Developing competent teachers* (pp. 114–127). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003469308-12>
- García, N., & Sesé, A. (2024). Measuring teachers' talent management [Midiendo la gestión del talento docente]. *International Journal of Educational Management*, 38(2), 568–586. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2023-0380>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* [Research methodology]. McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* [Research methodology: The quantitative, qualitative and mixed routes]. McGraw-Hill.
- Hopp, C., & Pruschak, G. (2020). Does leadership ability exist? [¿Existe la habilidad de liderazgo?]. *The Leadership Quarterly*, 101475. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101475>
- Hsieh, C., Tai, S., & Li, H. (2024). Impact of school leadership on teacher innovativeness [Impacto del liderazgo escolar en la innovación docente]. *Asia Pacific Journal of Education*. <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2397040>
- Jacobs, V. R., et al. (2024). Teachers' expertise in professional noticing [Experiencia de los docentes en la observación profesional]. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 27(3), 295–324. <https://doi.org/10.1007/s10857-022-09558-z>
- Karakose, T., & Tülübas, T. (2024). School leadership in the age of artificial intelligence [Liderazgo escolar en la era de la inteligencia artificial]. *Educational Process*, 13(1), 7–14.
- Khan, F., & Gupta, V. (2024). Instructional leadership, teacher self-efficacy and job satisfaction [Liderazgo instruccional, autoeficacia docente y satisfacción laboral]. *Journal of Educational Administration*, 62(2), 223–238. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2022-0145>
- Layek, D., & Koodamara, N. (2024). Motivation, work experience, and teacher performance [Motivación, experiencia laboral y desempeño docente]. *Acta Psychologica*, 245, 104217. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104217>
- Lu, T., & Chen, J. (2024). Teacher emotional intelligence and job performance [Inteligencia emocional docente y desempeño laboral]. *Current Psychology*, 43(5), 4323–4336. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04593-2>
- Mah, D. K., & Groß, N. (2024). Artificial intelligence in higher education [Inteligencia artificial en educación superior]. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 58. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00490-1>
- Maqbool, S., et al. (2024). Leadership styles and academic performance [Estilos de liderazgo y desempeño académico]. *Heliyon*, 10(16). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e12469>
- Pesantez, W., & Orellana, C. (2024). Transformational-transactional leadership of university teachers [Liderazgo transformacional-transaccional de docentes universitarios]. *Sinergias Educativas*, 9(4). <https://doi.org/10.37954/se.v9i4.453>
- Shafait, Z., & Huang, J. (2024). Emotional intelligence and creative performance [Inteligencia emocional y desempeño creativo]. *Current Psychology*, 43(14), 12388–12401. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05360-z>



- Thien, L., & Liu, P. (2024). Instructional leadership and teacher professional learning [Liderazgo instruccional y aprendizaje profesional docente]. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02500-5>
- Yao, H., & Ma, L. (2024). Distributed leadership and teacher career satisfaction [Liderazgo distribuido y satisfacción profesional docente]. *International Journal of Educational Development*, 104, 102960. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102960>
- Yousefi, M., Zhang, J., & Jiang, Z. (2025). Transformational leadership and teaching performance [Liderazgo transformacional y desempeño docente]. *International Journal of Chinese Education*, 14(1). <https://doi.org/10.1177/2212585X251321181>

Derechos de autor: 2025 Por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>