

Edgar Efraín Tipan-Criollo

[DOI 10.35381/noesisin.v7i14.432](https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i14.432)

Gestión educativa y desarrollo profesional docente: hallazgos de una revisión sistemática

Educational management and teacher professional development: findings from a systematic review

Edgar Efraín Tipán-Criollo
etipanc@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo, Piura, Piura
Perú
<https://orcid.org/0009-0002-3405-6304>

Recibido: 15 de marzo 2025
Revisado: 12 de abril 2025
Aprobado: 15 de junio 2025
Publicado: 01 de julio 2025

Edgar Efraín Tipan-Criollo

RESUMEN

Con este estudio se realizó una revisión sistemática, bajo la metodología PRISMA. Se analizan 22 artículos científicos, relacionados con el desarrollo profesional docente. La problemática identificada es la insuficiente actualización profesional, la resistencia al cambio y la escasa incorporación de innovaciones pedagógicas. El objetivo general fue diseñar un programa de gestión educativa que fortalezca las competencias docentes, promueva la innovación y alinee la práctica pedagógica con las metas estratégicas institucionales. Los resultados demuestran que los programas más efectivos incluyen dimensiones o componentes como el diagnóstico de necesidades, formación continua, liderazgo compartido, evaluación formativa y uso de las TIC. A partir de estas ideas también se diseña, implementa y evalúa un Programa para el Desarrollo Profesional Docente. La evidencia respalda la pertinencia de su implementación para la transformación de las prácticas pedagógicas, la elevación de la motivación y la mejora de la calidad.

Descriptores: Gestión educativa; desarrollo profesional docente; innovación pedagógica; calidad educativa. (Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

This study conducts a systematic review using the PRISMA methodology. 22 scientific articles related to teacher professional development was analyzed. The identified problems include insufficient professional development, resistance to change, and the limited incorporation of pedagogical innovations. The overall objective was to design an educational management program that strengthens teacher competencies, promotes innovation, and aligns teaching practice with institutional strategic goals. The results demonstrate that the most effective programs include dimensions or components such as needs assessment, ongoing training, shared leadership, formative assessment, and use of ICTs. Based on these ideas, a Teacher Professional Development Program is also designed, implemented, and evaluated. Evidence supports the relevance of its implementation for transforming classroom practices, increasing motivation, and improving quality.

Descriptors: Educational management; teacher professional development; pedagogical innovation; educational quality. (UNESCO Thesaurus).

Edgar Efraín Tipan-Criollo

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el panorama educativo se encuentra en un franco proceso de transformación, impulsado no solo por las demandas de la sociedad del conocimiento, sino también por los acelerados cambios tecnológicos que acontecen. En este contexto, constituyen piezas clave la figura del docente y su desarrollo profesional para el fortalecimiento de la calidad educativa (UNESCO, 2021). No obstante, persisten grandes desafíos que limitan su potencial. Tal es el caso de su insuficiente actualización profesional, la resistencia al cambio en los paradigmas metodológicos y una escasa búsqueda de innovaciones en las prácticas pedagógicas cotidianas (Loaiza y Andrade, 2021; Carrasco et al., 2023).

La gestión educativa se ha transformado desde un enfoque esencialmente administrativo a otro más estratégico. Hoy se reconoce como una disciplina con sus propias peculiaridades, por su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Flores, 2021; Lule et al., 2023). Una gestión educativa estratégica no solo es la que administra de forma eficiente los recursos, sino que se caracteriza por la capacidad de sus gestores para liderar, planificar, organizar y controlar las actividades que asegure su alineación con los objetivos y metas de la institución y de la sociedad en general (Cárdenas et al., 2022; Aguerrondo y Chiriboga, 2023).

Del mismo modo, es determinante en la actualidad el concepto de Desarrollo Profesional Docente (DPD), pues este ha trascendido de la simple capacitación a los docentes de forma esporádica, a ser un proceso colaborativo, integrador, continuo y orientado a dar respuesta a las demandas de fortalecimiento de las competencias de los docentes (Ribadeneira et al., 2022; Chan y Herrera, 2022). Estudios recientes se refieren a la necesidad de vincular el Desarrollo Profesional Docente con la gestión estratégica institucional, aludiendo al limitado alcance e impacto de los programas que estén descontextualizados y con poca integración al sistema formativo (Bonilla et al., 2023; Cevallos, 2024).

Edgar Efraín Tipan-Criollo

La integración a este proceso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), se ha convertido también, en un proceso transversal imprescindible. A tales efectos, resulta necesario el desarrollo de competencias digitales en los docentes, no solo para el uso de herramientas y aplicaciones, sino para el fomento de prácticas pedagógicas innovadoras y más aceptadas para el estudiante en la actualidad (López, 2021).

El presente artículo se sustenta precisamente en la idea de que un programa de gestión educativa estratégica, concebido con un enfoque integrador, puede incentivar la solución a la problemática descrita. Por ello, el objetivo de este estudio es realizar un estudio de referentes bibliográficos que sirvan como referente para el diseño e implementación de un programa de gestión educativa estratégica que promueva el Desarrollo Profesional Docente, la innovación y la alineación de las prácticas pedagógicas con las metas estratégicas de la institución educativa

MÉTODO

La primera parte del estudio se caracteriza por su enfoque cualitativo, consistente en una revisión de la literatura, a través de los momentos establecidos en la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), contextualizada para estudios educativos y de las ciencias sociales (O'Dea et al., 2021). Esta metodología garantiza la transparencia, exhaustividad y replicabilidad del proceso de búsqueda y selección de la evidencia.

- Criterios de elegibilidad (PICO)

Población (P): Investigaciones y programas enfocados en el tema de la formación profesional docente.

Intervención (I): Estrategias, programas o modelos de gestión educativa y desarrollo profesional docente.

Edgar Efraín Tipan-Criollo

Comparación (C): No se estableció una comparación directa, sino la identificación de componentes efectivos frente a alternativas menos estructuradas.

Resultados (O): Mejora de competencias docentes, implementación de innovaciones pedagógicas, alineación con metas institucionales, e impacto en la motivación docente y el rendimiento estudiantil.

- Fuentes de información y estrategia de búsqueda

La búsqueda se realizó en las bases de datos Web of Science (WoS) y SciELO, de reconocido alto impacto en la región. La ventana temporal se delimitó entre enero de 2020 y mayo de 2024, para captar la literatura más reciente. Los términos de búsqueda se combinaron utilizando operadores booleanos: ("gestión educativa" OR "educational management") AND ("desarrollo profesional docente" OR "teacher professional development") AND ("competencia docente" OR "teaching skills") AND ("innovación pedagógica" OR "pedagogical innovation").

- Proceso de selección de estudios

Se disponía previamente de 322 estudios sobre la temática, a lo largo de las cuatro fases:

1. Identificación: La búsqueda inicial en las bases de datos con los requisitos deseados, permitió la obtención de 253 fuentes.
2. Cribado: En esta fase se eliminan 51 duplicados y 15 por no estar realmente vinculados al tema tratado, quedando 187.
3. Elegibilidad: Son desechados, respectivamente por las causas 1, 2 y 3 (92, 28 y 22 fuentes). En este punto se mantienen 45 artículos.
4. Inclusión: Por último, en esta fase se someten estos 45 artículos a lectura, y se decide incluir en el estudio a 22.

Edgar Efraín Tipan-Criollo

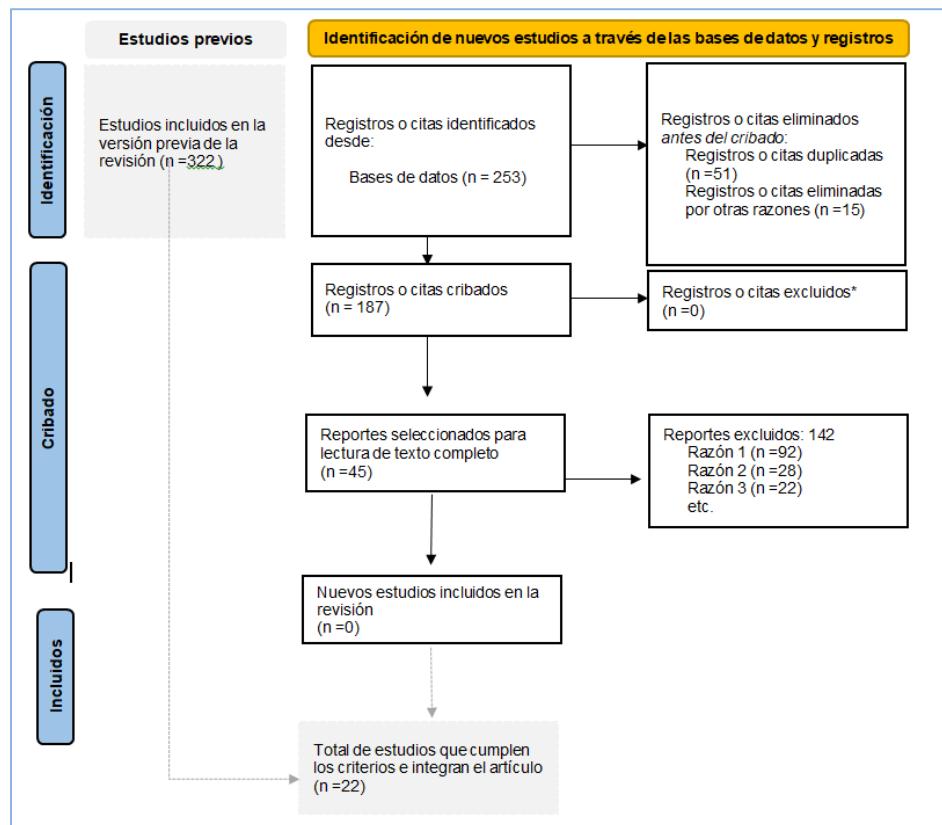


Figura 1. Diagrama de Flujo PRISMA

Elaboración: Los autores.

El proceso de selección es ilustrado en el Diagrama de Flujo PRISMA (Figura 1) con cuatro fases:

- Extracción y análisis de datos

Se diseñó una matriz de extracción en Excel para sistematizar la información de los artículos seleccionados, incluyendo: autor(es) y año, objetivo del estudio, metodología, componentes de la intervención analizada y principales hallazgos. El estudio de los datos se realizó mediante un método de análisis de contenido temático, categorizando la información emergente para identificar patrones, componentes comunes y relaciones entre los conceptos clave de gestión educativa y desarrollo profesional docente.

Edgar Efraín Tipan-Criollo

- Diseño e implementación del programa

Una vez identificadas las necesidades, se puede estructurar el programa de formación.

Este consta de tres fases:

Fase 1: Diseño del programa

Para el diseño del programa se establecieron como premisas la definición de objetivos claros, con metas medibles y específicas, sobre cómo mejorar la planificación de clases o incorporar nuevas tecnologías educativas. Posteriormente se procedió a la selección de contenidos.

Los temas que forman parte del Programa de Desarrollo Profesional propuesto son:

- I. Gestión pedagógica: Enfoque en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la diversificación de metodologías.
- II. Liderazgo educativo: Fomentar el liderazgo compartido entre los docentes, promoviendo la colaboración y el trabajo en equipo.
- III. Evaluación formativa: Capacitación en nuevas técnicas de evaluación que permitan identificar las necesidades individuales de los estudiantes.
- IV. Tecnología educativa: Uso de plataformas de gestión del aprendizaje (LMS) como *Moodle* o *Google Classroom*.
- V. Gestión del aula y convivencia: Estrategias para fomentar un clima escolar positivo y seguro.

Fase 2: Implementación del programa

Para la ejecución del programa, se concibe el calendario de actividades, donde se busca el equilibrio en la carga de trabajo de los docentes. Se procura, además, garantizar el acceso a los recursos y herramientas como materiales de estudio, funcionamiento de las plataformas digitales y el acompañamiento o asesoría a través de mentores o asesores.

Edgar Efraín Tipan-Criollo

Fase 3: Evaluación y mejora continua

Un programa de gestión educativa debe ser evaluado regularmente para asegurar su efectividad. Para ello se trabaja en función de: medir el impacto de la formación en la práctica docente y en los resultados académicos de los estudiantes, solicitar la opinión de los docentes sobre la pertinencia y calidad de la capacitación, y usar los datos de la evaluación para realizar mejoras en futuras ediciones del programa.

También se deben tomar en consideración los beneficios para los docentes, sobre todo en materia de desarrollo profesional; su mejora en la práctica docente; el incremento de su motivación y el reconocimiento a la labor del docente dentro de la institución.

Para garantizar la validez y confiabilidad de los procesos de evaluación y mejora continua del Programa de Desarrollo Profesional Docente, se implementó en esta parte del estudio un diseño metodológico mixto que combina técnicas cuantitativas y cualitativas. Este enfoque permite una triangulación de datos, proporcionando una visión integradora de la efectividad del programa. La validación se aplicó a una muestra intencionada no probabilística de 42 docentes y 8 directivos de la institución educativa donde se pilotó el programa.

Se emplearon tres técnicas principales:

a) Encuestas de Percepción y Satisfacción (Método Cuantitativo):

Objetivo: Cuantificar la percepción de los docentes respecto a la pertinencia, calidad y aplicabilidad de la capacitación recibida, así como medir los beneficios percibidos en su desarrollo profesional y motivación. Como instrumento se diseñó y validó un cuestionario con escala Likert de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo). estructurado en cuatro dimensiones:

- Calidad de la Formación: Pertinencia de los contenidos, competencia de los facilitadores.
- Impacto en la Práctica: Grado de aplicación de lo aprendido en el aula.

Edgar Efraín Tipan-Criollo

- Beneficios Personales: Percepción de desarrollo profesional, aumento de la motivación.
- Proceso de Evaluación: Utilidad de la retroalimentación solicitada.

Esta encuesta fue aplicada a los 42 docentes participantes en el Programa formativo, procurando respetar la confidencialidad de las respuestas dadas por los participantes.

b) Entrevistas Semiestructuradas a Directivos

Objetivo: Se aspira a profundizar en la percepción de los líderes de la institución sobre el impacto del programa formativo en el mejoramiento de la práctica docente, en el desarrollo profesional de los docentes y en la posibilidad de implementación de los ajustes propuestos, en función de la mejora continua de la calidad en la institución educativa.

El instrumento empleado, es una guía de entrevista semiestructurada, con algunas preguntas abiertas, aplicada a ocho (8) directivos, procurando identificar aspectos susceptibles de mejora en la gestión de la institución y en la práctica docente. Esto se puede reflejar en sus criterios acerca del clima organizacional, los resultados académicos y el desempeño profesional de los docentes.

c) Observación a clases

Objetivo: Obtener retroalimentación y evidencias del impacto del programa recibido por los docentes en su desempeño en el aula. De esta forma se validan también la información compilada en las encuestas y las entrevistas. Como instrumento se aplicó una rúbrica de observación, con la que se busca contrastar en qué medida el docente es capaz de emplear las estrategias pedagógicas tratadas en el Programa. Esta observación se aplica, directamente en las aulas, a 14 docentes participantes en el Programa, antes y después de recibirlo.

Edgar Efraín Tipan-Criollo

RESULTADOS

La revisión de la literatura permitió advertir determinados patrones en los criterios de los autores consultados, así como algunas tendencias actuales en el contexto del Desarrollo Profesional Docente (DPD) y su relación con la gestión educativa. Estos hallazgos se agrupan en cuatro grupos, por su relación con la investigación desarrollada. En primer lugar, la evolución en la literatura del DPD, los factores que lo potencian y los que los limitan, la relación entre la gestión educativa estratégica y el DPD, y el impacto de las TIC y las competencias digitales e investigativas en el DPD.

- Evolución conceptual del DPD

La concepción de Desarrollo Profesional Docente ha evolucionado de la realización de procesos de capacitación esporádicos o con poca articulación, hacia modelos de formación, sistémicos, continuos, sistemáticos y colaborativos. Así, Chan y Herrera (2022), lo definen como “un proceso continuo, intencionado, sistemático y sistémico” (p. 236). El mismo ya no se limita solamente a la adquisición de conocimientos sobre determinadas materias, sino que también incorpora criterios prácticos y vivenciales de los docentes.

Esta evolución, también se manifiesta en las ideas de López y Crispín (2024), quienes se refieren a la importancia de la durabilidad y perfeccionamiento constante de los programas, con vistas a asegurar su contextualización, flexibilidad y pertinencia e el tiempo. Por su parte la UNESCO (2021), en su reporte sobre el futuro de la Educación, destaca el rol del docente como eje dinamizador de la educación del mañana, y de allí que, pondere tan significativamente la existencia de este tipo de programas por su pertinencia y eficacia. Esta visión se enriquece con la mirada de Ribadeneira et al. (2022), al referirse al surgimiento de nuevas figuras, que puede integrarse a estos programas, tales como las mentorías, comunidades, la autogestión del conocimiento, entre otros aspectos.

Edgar Efraín Tipan-Criollo

- **Factores facilitadores y barreras en la efectividad del DPD**

La literatura identifica un conjunto de factores que pueden potenciar u obstaculizar el éxito de las iniciativas de DPD. Carrasco et al. (2023), en su estudio sobre la carrera docente en Chile, identifican como facilitadores clave la existencia de incentivos profesionales claramente vinculados al desarrollo, el tiempo institucionalmente protegido para la formación y el apoyo de los equipos directivos.

Por su parte, se enumeran entre las barreras que más limitan el proceso: la sobrecarga de los docentes, la falta de coherencia entre las competencias que realmente necesita desarrollar el docente y las ofertas formativas, así como la inexistencia de prácticas orientadas a la sistematicidad, la flexibilidad y la integridad en la concepción de los programas. Otras barreras pueden radicar en la falta de motivación de los docentes, insuficiencias en la evaluación, seguimiento y evolución de los programas, y de sus planes de mejora.

- **La gestión educativa como sustento del desarrollo profesional docente**

En los estudios consultados, se advierte una correlación hacia el papel decisivo de una gestión educativa eficaz en la creación de condiciones para el DPD. Al respecto, Flores (2021) considera que esta está llamada a potenciar un liderazgo orientado a la transformación y la resiliencia de la institución, incluyendo sus programas para la formación de sus docentes. Lule et al. (2023) lo definen como un factor decisivo en la gestión de la calidad de las instituciones educativas.

Cárdenas et al. (2022) insisten en la importancia de su carácter participativo, mientras Botero et al. (2021), se refieren a la necesidad de asegurar un enfoque sostenible en la concepción de dichos programas y Peralta et al. (2023) hacen un llamado de atención a la importancia de acompañar estas prácticas con los recursos materiales, financieros y humanos necesarios, para asegurar su resultado efectivo.

Edgar Efraín Tipan-Criollo

- **La competencia digital e investigativa como nuevos imperativos en el DPD**

En la era actual, la formación de competencias digitales e investigativas en los docentes resulta primordial. Al respecto, López (2021) señala la importancia de que se diferencien el uso instrumental de las herramientas informáticas y su integración al proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ende, el proceso de DPD constituye una vía efectiva para desarrollar prácticas pedagógicas más innovadoras y motivantes.

Por su parte Pinedo et al. (2023) y Ramírez y Bernal (2023) coinciden en identificar una brecha entre la posesión por parte del docente de determinadas habilidades informáticas básicas y su aplicación en el entorno de la clase. Esto exige, la concepción de Programas de Formación más especializados, contextualizados y personalizados de ser posible. Díaz et al. (2024) se refiere a las potencialidades de estas competencias para formar docentes más autónomos, creativos y reflexivos.

- **Tendencias regionales y desafíos persistentes**

El análisis por contextos revela tendencias regionales significativas. En Ecuador, Aguerrondo y Chiriboga (2023) se refieren a una reforma global de la educación, donde el DPD se vislumbra como un componente estratégico para la implementación de cambios curriculares y pedagógicos a gran escala. Bonilla et al. (2023), también en Ecuador, focalizan su revisión en el desarrollo profesional continuo de docentes para actividades, pero en los Institutos Tecnológicos, señalando la necesidad de formación específica en pedagogía aplicada a entornos tecnológicos y profesionales.

A nivel superior, Loaiza y Andrade (2021) realizaron un análisis de programas de desarrollo profesional del profesorado universitario, encontrando que en este nivel las iniciativas suelen ser más voluntaristas y menos sistematizadas, con un fuerte énfasis en la didáctica específica de cada disciplina. Finalmente, Santana y Morales (2025) proyectan la discusión hacia el futuro, analizando teóricamente los DPD en la Era digital, y anticipando la necesidad de modelos más flexibles, personalizados y centrados en el aprendizaje adaptativo y el uso de datos.

Edgar Efraín Tipan-Criollo

• **Metodologías emergentes y efectivas para el Desarrollo Profesional Docente**

La consulta a las fuentes de este estudio permite advertir cambios paradigmáticos en las metodologías del DPD. Se podría hablar entonces de modelos caracterizados por las concepciones más tradicionales, hasta los enfoques actuales, basados en su esencia colaborativa, flexible, sostenible y sistemática. La efectividad del DPD, ya no solo se valora por la adquisición de conocimientos, sino por su capacidad para generar cambios pertinentes en la gestión organizacional, que a su vez impacten en el mejoramiento de cada práctica pedagógica. Algunos modelos que apuntan a esta tendencia se enuncian a continuación:

a) Comunidades de práctica y aprendizaje colaborativo

Son grupos de profesores, que regularmente procuran la interacción con otros para solventar una preocupación o carencia determinada en su formación, de forma tal que consideran que pueden desarrollar de una forma más efectiva su labor, a través de esa interacción regular. Ribadeneira et al. (2022) y Chan y Herrera (2022), refieren que este modelo incentiva la inteligencia colectiva, la co-creación del conocimiento y rompe el aislamiento de los docentes. Incluso Bonilla et al. (2023), dirigen su mirada a cómo esta idea puede ser aprovechada incluso, en el perfeccionamiento curricular de determinados centros, con énfasis en los de perfil tecnológico.

b) Coaching pedagógico y mentorías

Es sobre todo aplicable a docentes noveles, López y Crispín (2024), se refieren a la importancia de vincular a estos, con otros docentes de gran experiencia, con lo que incluso se contribuye a disminuir la tasa de deserción. Carrasco (2023), por su parte, se refiere a la observación directa y la retroalimentación constante para el desarrollo de esta alternativa. Así, el DPD de los jóvenes educadores se sustenta en la posibilidad de implementar estrategias de mejora guiadas y sostenidas.

Edgar Efraín Tipan-Criollo

c) Micro-learning en la Era digital y el aprendizaje autodirigido.

Sobre todo, se apoya en el uso de medios informáticos como las plataformas móviles (Santana y Morales, 2025). Se alinea por tanto con la necesidad del aprendizaje en el momento y contexto preciso. Incluye el empleo de recursos y repositorios abiertos.

d) El análisis de casos y el aprendizaje basado en problemas

Se caracteriza por el empleo de casos prácticos de la vida, la economía o la sociedad. Estos hechos promueven la reflexión crítica y la posibilidad de transferir siempre los aprendizajes a nuevos contextos con condiciones similares. Loaiza y Andrade (2021), ponderan en este método la posibilidad de analizar situaciones complejas del mundo real, en un entorno seguro, con vistas a identificar y co-construir con el alumnado posibles soluciones. Cevallos (2024), pondera el uso de esta alternativa en los programas de DPD, lo que aumenta la aplicabilidad de las soluciones y los temas tratados.

- **Resultados del procesamiento y análisis de datos provenientes de la triangulación de las técnicas aplicadas**

Para proceder a la triangulación de los datos, se procede a aplicar diferentes métodos del nivel empírico: Encuestas, entrevistas y observaciones. De allí que, se habla en este momento del estudio de un enfoque mixto

Las encuestas por su naturaleza aportan datos cuantitativos. Con sus resultados se procede a realizar un análisis descriptivo mediante el software SPSS, con lo que se advierten mayormente algunas tendencias generales y los niveles de satisfacción de los docentes participantes en el programa. Las entrevistas y la observación, por su parte, aportan datos cualitativos. A partir de ellas se pueden identificar categorías, patrones, potencialidades, desafíos u oportunidades para la mejora de los programas.

Para asegurar la credibilidad científica de los hallazgos, se aplicó la triangulación metodológica, contrastando los resultados obtenidos desde las tres técnicas:

Edgar Efraín Tipan-Criollo

Si las encuestas indican un alto nivel de satisfacción con una estrategia didáctica, las entrevistas a directivos y las observaciones de aula buscan corroborar si dicha estrategia se estaba aplicando efectivamente y con qué nivel de dominio.

Las sugerencias de mejora recogidas en las entrevistas y en las preguntas abiertas de las encuestas fueron consolidadas para fundamentar los ajustes y la mejora del programa. La validez se fortaleció mediante la validez de contenido de los instrumentos (revisados por expertos) y la confiabilidad se aseguró con la capacitación de los observadores y la prueba de consistencia interna (alfa de Cronbach) del cuestionario, la cual arrojó un valor de $\alpha=0,87$, indicando una alta confiabilidad. Esta rigurosa aproximación metodológica no solo valida la fase de "Evaluación y mejora continua" propuesta, sino que la convierte en un motor basado en evidencia para la optimización iterativa y sostenible del desarrollo profesional docente.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta revisión sistemática permiten proponer un modelo integral de Programa de Gestión Educativa Estratégica (PGEE). Este modelo se sustenta en la interrelación dinámica de los cinco componentes identificados, configurando un ecosistema de mejora continua que articula lo institucional (gestión), lo escolar (comunidad profesional) y lo pedagógico (práctica de aula).

En primer lugar, los resultados confirman que la efectividad del DPD está intrínsecamente ligada a la calidad de la gestión educativa. Como señalan Cárdenas et al. (2022), la gestión es el andamiaje que posibilita u obstaculiza la innovación. Un PGEE que incorpora un diagnóstico participativo y un liderazgo distribuido crea las condiciones de base, confianza, participación y sentido de propósito, sin las cuales cualquier iniciativa de formación está condenada al fracaso o a un impacto superficial (Carrasco et al., 2023). Esto responde directamente a las problemáticas de resistencia al cambio e insuficiente actualización identificadas en la introducción.

Edgar Efraín Tipan-Criollo

En segundo lugar, la centralidad de la formación situada y colaborativa refuerza la idea del docente como un profesional reflexivo y agente de su propio desarrollo (Chan y Herrera, 2022). Este hallazgo dialoga críticamente con modelos tradicionales de capacitación, sugiriendo que la transferencia de conocimiento a la práctica es más efectiva cuando ocurre en comunidad y en contextos auténticos. El papel de la gestión, entonces, es facilitar tiempos, espacios y estructuras para que estas comunidades de práctica florezcan, tal como lo ha intentado el programa PADEP en su larga trayectoria (López y Crispín, 2024).

En tercer lugar, la integración del uso estratégico de las TIC y la evaluación formativa representa la modernización de la gestión pedagógica. No son componentes añadidos, sino dimensiones que deben permear todo el programa. La competencia digital, como señalan López (2021) y Pinedo et al. (2023), es una competencia profesional más, necesaria para desenvolverse en la sociedad actual. Asimismo, la evaluación formativa es el mecanismo de autorregulación del sistema, alineándose con la visión de una gestión educativa como "proceso vital" orientado a la calidad y la sostenibilidad (Botero et al., 2021).

La propuesta de PGEE que se deriva de esta discusión implica un cambio de paradigma: de una gestión que controla a una que facilita; de un desarrollo profesional aislado a uno integrado en la cultura institucional. Este modelo se alinea con el llamado de la UNESCO (2021) a reimaginar la educación y a forjar un nuevo contrato social, donde la colaboración, la reflexión y la innovación continua sean la norma.

Una limitación de esta revisión es su dependencia de artículos indexados en bases de datos específicas, por lo que podría haber omitido publicaciones en otros repositorios. Además, al tratarse de una revisión teórica, la efectividad del modelo propuesto requiere ser validada de forma más prolongada en contextos educativos reales (Martín et al., 2022).

Edgar Efraín Tipan-Criollo

CONCLUSIONES

La efectividad del proceso de DPD, en gran medida está determinada por su integración a la gestión educativa estratégica. La gestión educativa, por tanto debe funcionar como un engranaje que logre alinear la formación docente con los objetivos institucionales en un entorno basado en la confianza, y proporcionando los recursos materiales y humanos necesarios.

Los DPD más efectivos, generalmente tienen entre sus premisas la continuidad, el enfoque colaborativo, la sistematicidad y la flexibilidad. Para ello es factible el empleo de enfoques como el *coaching* pedagógico, la mentoría, las comunidades de práctica o el aprendizaje basado en problemas. Con esto se fomenta la reflexión colectiva, la resolución de problemas y la co-construcción del conocimiento.

Entre los componentes fundamentales que deben estructurar un programa integral de gestión educativa para el DPD figuran: el diagnóstico de las necesidades; la formación continua basada en la práctica; el fomento del liderazgo compartido; la concepción del trabajo por la mejora continua desde la evaluación formativa y por último, la integración al proceso de las TIC.

La competencia digital y la competencia investigativa son esenciales en el siglo XXI. No se trata solamente de la alfabetización digital, sino de favorecer la integración de esas tecnologías al Proceso docente educativo y por ende a la formación de los docentes. De esa forma estarán en mejores condiciones de investigar los problemas prácticos de la sociedad, analizar evidencia y generar a partir de allí, nuevos conocimientos.

La evaluación rigurosa y la mejora continua, sustentada en la triangulación de métodos contribuirá a asegurar la sostenibilidad y calidad del Programa propuesto. La evidencia compilada a partir de la aplicación de encuestas, entrevistas y la observación, validan el impacto en la motivación del docente, la incorporación de mejoras a la práctica pedagógica y proporciona además información relevante, no solo para la mejora del programa sino también para el fortalecimiento de la gestión estategica de la institución educativa.

Edgar Efraín Tipan-Criollo

FINANCIAMIENTO

No monetario

AGRADECIMIENTOS

A todos los actores sociales involucrados en el desarrollo de la investigación.

REFERENCIAS CONSULTADAS

Aguerrondo, I., y Chiriboga, C. (2023). La gestión de la reforma global de la educación en Ecuador. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(SPE). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3388>

Bonilla, D. M., Zambrano, R. N., y Moncayo, H. L. (2023). Desarrollo profesional continuo de docentes para actividades en los Institutos Tecnológicos: una revisión literaria. *Revista Científica UISRAEL*, 10(1), 27-39. <https://doi.org/10.35290/rcui.v10n1.2023.647>

Botero, S., Atencio, F., Tafur, J., y Palma, H. G. H. (2021). Proceso vital en la gestión educativa: Herramienta de alta calidad hacia la sostenibilidad ambiental. *Revista De Ciencias Sociales*, 27(2), 309-321. <https://acortar.link/YZQr7c>

Carrasco, C., Ortiz, S., Verdejo, T., y Soto, A. (2023). Desarrollo profesional docente: Facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile. *Education policy analysis archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>

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

Cevallos, A. E. (2024). Evaluación de programas de desarrollo profesional en la mejora de la enseñanza. *INSTAMAGAZINE*, 7(1), 50-55. <https://doi.org/10.63074/26973308.v7i1.64>

Chan, C. C., y Herrera, P. J. (2022). Concepto y términos relacionados con el desarrollo profesional docente: una revisión sistemática. *Revista de educación*, 25(1), 231-250. <https://acortar.link/amBfMP>

Edgar Efraín Tipan-Criollo

Díaz, V., Saavedra, N. P., y Zevallos, K. D. (2024). Competencia Investigativa y Desarrollo Profesional Docente. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 261-270. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.471>

Flores, H. (2021). La gestión educativa, disciplina con características propias. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2832>

López, S. M. (2021). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. *Revista compás empresarial*, 12(33), 205-220. <https://doi.org/10.52428/20758960.v11i33.160>

López, O. H., y Crispín, H. L. (2024). El Programa Académico de Desarrollo Profesional docente PADEP: a 15 años de su fundación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 26(43). <https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17952>

Loaiza, M. I., y Andrade, P. S. (2021). Análisis de programas de desarrollo profesional del profesorado universitario. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 161-195. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a7>

Lule, M. N., Serrano, M. M., y Montenegro, N. Y. (2023). La gestión educativa: factor clave en la calidad educacional. *Revista Científica UISRAEL*, 10(3), 57-71. <https://acortar.link/v1Gyvu>

Martín, M. S., Mateu, F. N., y Meca, J. S. (2022). Las revisiones sistemáticas y la educación basada en evidencias. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(30), 108-120. <https://acortar.link/QXgwZa>

O'Dea, R. E., Lagisz, M., Jennions, M. D., Koricheva, J., Noble, D. W., Parker, T. H., y Nakagawa, S. (2021). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses in ecology and evolutionary biology: a PRISMA extension. *Biological Reviews*, 96(5), 1695-1722. <https://doi.org/10.1111/brv.12721>

Peralta, M. E., Horna, E., Horna, E., y Heredia, F. D. (2023). Gestión administrativa en unidades de gestión educativa: una revisión literaria. *Revista Educación*, 47(1), 663-675. <https://acortar.link/5bsljp>

Pinedo, F. W., Muñoz, R. E., Cárdenas, E. E., y Ramos, D. M. (2023). Competencia digital y desarrollo profesional docente en el Perú. *Revista Boliviana de Educación*, 5(8), 55-65. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49904>

Edgar Efraín Tipan-Criollo

Ramírez, F. R., y Bernal, A. B. (2023). El Desarrollo Profesional Docente para el fortalecimiento de la competencia digital en prácticas pedagógicas en educación básica: Una revisión sistemática. *Boletín Redipe*, 12(2), 100-114.
<https://acortar.link/9I3CCq>

Ribadeneira, D. A., Arellano, F. J., Zaruma, O., & Cevallos, A. A. (2022). Desarrollo profesional de docentes: análisis de los componentes de desarrollo en la actualidad. *Revista científica UISRAEL*, 9(2), 11-22.
<https://doi.org/10.35290/rcui.v9n2.2022.527>

Santana, E. K., y Morales, E. E. (2025). Programa de Desarrollo Profesional Docente en la Era Digital: Un Análisis Teórico: Professional Teacher Development Program in the Digital Era: A Theoretical Analysis. *Revista Scientific*, 10(35), 257-274.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.12.257-274>

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education; executive summary. International Commission on the Futures of Education*.
<https://acortar.link/u5zQFK>

©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/>