



Liderazgo directivo y perfil profesional docente desde una perspectiva epistemológica

Executive leadership and professional teaching profile from an epistemological perspective

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

La comprensión del fenómeno educativo contemporáneo requiere aproximaciones epistemológicas que trasciendan visiones reduccionistas y capturen la complejidad de los procesos formativos. En este contexto, el objetivo de investigación fue analizar el liderazgo directivo y perfil profesional docente desde una perspectiva epistemológica. La metodología empleada correspondió a una revisión documental con enfoque cualitativo, utilizando el método analítico-sintético para examinar veinticinco artículos científicos publicados entre 2020 y 2025 en bases de datos reconocidas internacionalmente. Los resultados evidencian que ambas categorías han transitado desde concepciones operativas hacia marcos comprensivos que reconocen su naturaleza relacional y contextual. Se concluye que la articulación entre liderazgo directivo y perfil profesional docente responde a una interacción dialéctica, no a una causalidad lineal, demandando superar enfoques instrumentalistas que reducen el desempeño educativo a indicadores cuantificables.

Descriptores: filosofía de la ciencia; ciencia y sociedad; cultura científica. (Fuente: Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

Understanding contemporary educational phenomena requires epistemological approaches that transcend reductionist views and capture the complexity of educational processes. In this context, the research objective was to analyse managerial leadership and the professional profile of teachers from an epistemological perspective. The methodology employed was a qualitative documentary review, using the analytical-synthetic method to examine twenty-five scientific articles published between 2020 and 2025 in internationally recognised databases. The results show that both categories have moved from operational conceptions to comprehensive frameworks that recognise their relational and contextual nature. It is concluded that the articulation between managerial leadership and the professional profile of teachers responds to a dialectical interaction, not a linear causality, requiring the overcoming of instrumentalist approaches that reduce educational performance to quantifiable indicators.

Descriptors: science philosophy; science and society; scientific culture. (Source: UNESCO Thesaurus).

Recibido: 23/08/2025. Revisado: 03/09/2025. Aprobado: 08/09/2025. Publicado: 15/09/2025.

Artículos de investigación



INTRODUCCIÓN

La comprensión del fenómeno educativo contemporáneo demanda una aproximación epistemológica que supere las visiones reduccionistas y permita captar la complejidad de los procesos formativos en su dimensión multifactorial. Bajo esta óptica, el liderazgo directivo y el perfil profesional docente surgen como categorías centrales que configuran las dinámicas institucionales y determinan, en considerable medida, la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, su abordaje ha estado tradicionalmente circunscrito a enfoques operativos que privilegian la medición de resultados sobre la reflexión conceptual, generando una brecha significativa entre los fundamentos teóricos y las prácticas situadas.

Partiendo de esta perspectiva, resulta imperativo examinar las bases epistemológicas que sustentan tanto el ejercicio del liderazgo escolar como la configuración del perfil profesional del docente, reconociendo que ambas categorías responden a construcciones sociohistóricas atravesadas por tensiones paradigmáticas, disputas conceptuales y transformaciones contextuales. En este sentido, la investigación educativa reciente ha puesto de manifiesto que las instituciones escolares que adoptan modelos de liderazgo transformacional experimentan mejoras sustanciales en el compromiso docente y en los resultados de aprendizaje, tal como lo señalan Alzoraiki et al. (2024) en su estudio sobre el fortalecimiento de la cultura escolar en contextos educativos diversos.

De manera convergente, la evolución del perfil profesional docente ha transitado desde concepciones vocacionales hacia enfoques basados en competencias que integran dimensiones disciplinares, pedagógicas y tecnológicas. Esta transformación responde no solo a las demandas del contexto globalizado, sino a una reconceptualización epistemológica de la docencia que la sitúa como una profesión reflexiva y en permanente construcción. A este respecto, Castro et al. (2024) advierten que los sistemas educativos latinoamericanos enfrentan el desafío de articular los marcos competenciales internacionales con las



realidades locales, generando tensiones entre los discursos normativos y las prácticas cotidianas del profesorado.

Desde lo anterior; se articuló el objetivo de investigación de analizar el liderazgo directivo y perfil profesional docente desde una perspectiva epistemológica.

MÉTODO

La investigación se sustentó en un diseño de revisión documental con enfoque cualitativo, orientado hacia la comprensión de las categorías teóricas que articularon el estudio del liderazgo directivo y el perfil profesional docente. Este tipo de indagación posibilitó la sistematización crítica del conocimiento acumulado en un campo específico, lo cual permitió identificar tendencias, vacíos conceptuales y líneas emergentes de exploración. La revisión documental, entendida como estrategia metodológica, trascendió la mera recopilación bibliográfica para constituirse en un proceso interpretativo que buscó desentrañar los significados subyacentes en la producción científica analizada.

El método empleado correspondió al analítico-sintético, procedimiento lógico del pensamiento que permitió descomponer el objeto de estudio en sus partes constitutivas para examinarlas de manera independiente, y posteriormente reintegrarlas en una comprensión holística que revelara las relaciones y articulaciones entre los componentes. Este método resultó particularmente pertinente para investigaciones de carácter epistemológico, dado que facilitó la identificación de los elementos estructurales de las teorías, los supuestos ontológicos que las sustentaron y las implicaciones prácticas derivadas de ellas. La fase analítica posibilitó desagregar las categorías de liderazgo directivo y perfil profesional docente en sus dimensiones conceptuales, mientras que la fase sintética permitió reconstruir las interrelaciones entre ambas categorías desde una perspectiva integradora.

En cuanto a la población de estudio, esta quedó conformada por artículos científicos publicados en revistas indexadas durante el período 2020-2025, seleccionados mediante criterios de inclusión específicos que garantizaron su pertinencia y calidad académica. Los criterios de inclusión comprendieron:



publicación en revistas con revisión por pares, disponibilidad del texto completo, abordaje temático vinculado al liderazgo educativo, perfil profesional docente o desempeño pedagógico, y relevancia teórica para el análisis epistemológico propuesto. Por otra parte, se excluyeron aquellos documentos que no cumplieron con estándares de rigor metodológico o que presentaron contenido meramente descriptivo sin aporte conceptual significativo.

El corpus documental quedó integrado por veinticinco artículos científicos provenientes de bases de datos reconocidas internacionalmente, entre las que destacaron Scopus, Web of Science, Scielo y Redalyc. La selección privilegió estudios que aportaron perspectivas teóricas sólidas, evidencia empírica contextualizada y reflexiones epistemológicas sobre las categorías objeto de análisis. Se incluyeron investigaciones desarrolladas en diversos contextos geográficos, con especial atención a la producción científica latinoamericana, particularmente ecuatoriana, dada la relevancia de comprender las particularidades regionales en la configuración del liderazgo y la profesionalidad docente.

Respecto al procedimiento de análisis, este se estructuró en tres fases concatenadas: La primera fase, denominada de familiarización, consistió en la lectura comprensiva de los documentos seleccionados, identificando los argumentos centrales, marcos teóricos empleados y conclusiones derivadas. La segunda fase, de naturaleza analítica, implicó la descomposición sistemática de los contenidos mediante técnicas de análisis de contenido cualitativo, estableciendo categorías emergentes y patrones recurrentes en la literatura revisada. La tercera fase, de carácter sintético, se orientó hacia la integración de los elementos analizados en marcos interpretativos coherentes que permitieron responder a los objetivos de investigación planteados.

Con el propósito de garantizar el rigor metodológico del proceso investigativo, se aplicaron criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad propios de la investigación cualitativa. La credibilidad se aseguró mediante la triangulación de fuentes documentales, contrastando perspectivas teóricas diversas sobre las



mismas categorías conceptuales. La transferibilidad se procuró a través de descripciones detalladas del contexto y las condiciones en que se desarrollaron los estudios analizados. La confirmabilidad se garantizó mediante el registro sistemático del proceso analítico, permitiendo la trazabilidad de las interpretaciones formuladas.

RESULTADOS

A partir del análisis documental se procede a la generación de conocimientos:

Fundamentos epistemológicos del liderazgo educativo

La conceptualización del liderazgo educativo ha experimentado transformaciones sustanciales a lo largo de las últimas décadas, respondiendo a los cambios paradigmáticos en las ciencias de la educación y a las demandas emergentes de los sistemas escolares. En sus inicios, las aproximaciones teóricas al liderazgo escolar estuvieron fuertemente influenciadas por los modelos gerenciales provenientes del ámbito empresarial, caracterizados por estructuras jerárquicas, centralización del poder decisorio y énfasis en la eficiencia administrativa. Este enfoque, denominado liderazgo autoritario o tradicional, concebía al director escolar como un administrador cuya función primordial consistía en garantizar el cumplimiento normativo y el funcionamiento operativo de la institución, relegando las dimensiones pedagógicas a un segundo plano.

No obstante, la investigación educativa contemporánea ha cuestionado la pertinencia epistemológica de estos modelos, señalando que reducen la complejidad del fenómeno escolar a variables administrativas y desconocen las dimensiones relacionales, culturales y pedagógicas que configuran la vida institucional. En esta línea argumentativa, Yao y Ma (2024) sostienen que los modelos de liderazgo autoritario generan ambientes laborales restrictivos que limitan la autonomía profesional del docente y reducen su satisfacción laboral, afectando negativamente los procesos de enseñanza. Las investigaciones desarrolladas por estos autores demuestran que la descentralización del poder



decisorio y la promoción de espacios participativos constituyen factores determinantes para la mejora educativa.

La emergencia del liderazgo transformacional representa una ruptura epistemológica significativa respecto a los modelos tradicionales, fundamentado en los trabajos seminales de Burns y posteriormente desarrollado por Bass, este enfoque concibe al líder como un agente de cambio cuya función trasciende la gestión administrativa para situarse en la transformación cultural de la organización. Conforme a esta perspectiva, el líder transformacional articula una visión compartida, inspira y motiva a los miembros del equipo, estimula la creatividad y la innovación, y atiende las necesidades individuales de desarrollo profesional. Tal como confirman Yousefi et al. (2025), las instituciones educativas que implementan prácticas de liderazgo transformacional registran incrementos significativos en el compromiso organizacional y en la satisfacción laboral del profesorado, variables que inciden directamente en el desempeño pedagógico.

Paralelamente, el modelo de liderazgo distribuido constituye otra vertiente epistemológica que ha ganado relevancia en el campo educativo, a diferencia del liderazgo transformacional, que mantiene cierta centralidad en la figura del líder, el liderazgo distribuido propone una descentralización radical del poder, concibiendo el liderazgo como una propiedad emergente de las interacciones entre los diversos actores institucionales. Sobre este particular, Hsieh et al. (2024) argumentan que este enfoque resulta particularmente pertinente para las instituciones educativas, dado que reconoce la experticia profesional del docente y promueve estructuras organizativas más horizontales y colaborativas.

Desde una perspectiva epistemológica, ambos modelos comparten el reconocimiento de que el liderazgo educativo no puede reducirse a un conjunto de técnicas o competencias individuales, sino que debe comprenderse como un fenómeno relacional y contextualmente situado. En consonancia con esta postura, Li et al. (2024) enfatizan que el liderazgo distribuido favorece la innovación pedagógica al permitir que los docentes asuman roles de liderazgo en sus áreas de experticia, generando dinámicas de co-construcción del

conocimiento organizacional. Estos autores advierten, sin embargo, que la implementación efectiva de este modelo requiere condiciones estructurales específicas, incluyendo claridad en la distribución de responsabilidades y mecanismos de coordinación que eviten la fragmentación organizativa.

La digitalización de los procesos educativos ha introducido nuevas complejidades epistemológicas en la comprensión del liderazgo escolar. Según señalan Mah y Groß (2024), la incorporación de herramientas tecnológicas en la gestión institucional exige una reconceptualización del rol directivo, que debe ahora integrar competencias digitales avanzadas junto con las habilidades tradicionales de gestión. Estos investigadores identifican que los líderes educativos con mayor dominio tecnológico logran implementar sistemas de gestión más eficientes y facilitan la adopción de innovaciones pedagógicas por parte del profesorado. Con todo, advierten sobre el riesgo de caer en determinismos tecnológicos que subordinen las dimensiones pedagógicas a los imperativos instrumentales.

La evaluación del liderazgo directivo constituye otro aspecto que demanda reflexión epistemológica. En esta dirección, Tapia et al. (2024) critican los enfoques evaluativos que reducen la efectividad del liderazgo a indicadores cuantitativos de rendimiento estudiantil, señalando que esta perspectiva desconoce las múltiples mediaciones que intervienen entre las prácticas directivas y los resultados de aprendizaje. Proponen, en su lugar, modelos evaluativos multidimensionales que consideren variables como el clima organizacional, el desarrollo profesional docente y la cultura de innovación institucional.

La inteligencia emocional emerge como una dimensión significativa del liderazgo educativo que ha sido objeto de creciente atención investigativa. Sobre este tema, Lu y Chen (2024) demuestran que los directivos con elevados niveles de inteligencia emocional generan entornos laborales más positivos y constructivos, caracterizados por relaciones interpersonales saludables y comunicación efectiva. Los estudios desarrollados por estos autores revelan que la capacidad



del líder para gestionar sus propias emociones y comprender las de los demás constituye un predictor significativo del desempeño docente y del compromiso institucional. De modo convergente, Shafait y Huang (2024) sostienen que el liderazgo orientado al conocimiento, que integra dimensiones cognitivas y emocionales, potencia la creatividad y la innovación en los equipos docentes.

Configuración epistemológica del perfil profesional docente

La conceptualización del perfil profesional docente ha atravesado transformaciones epistemológicas sustanciales que reflejan los cambios paradigmáticos en la comprensión de los procesos formativos y las demandas emergentes de las sociedades contemporáneas. Tradicionalmente, la docencia fue concebida como una actividad vocacional fundamentada en el dominio de contenidos disciplinares y en la transmisión unidireccional del conocimiento hacia los estudiantes. Esta perspectiva, arraigada en epistemologías positivistas y conductistas, reducía el rol docente a la función de transmisor de información, desconociendo las dimensiones reflexivas, creativas y transformadoras inherentes a la práctica pedagógica.

La profesionalización de la docencia constituye un proceso histórico que ha reconfigurado sustancialmente esta concepción, en relación con este aspecto, Brandt et al. (2024) analizan cómo los sistemas educativos han transitado hacia modelos basados en competencias que reconocen la complejidad del trabajo docente y exigen cualificaciones específicas para su ejercicio. Estos investigadores identifican que los docentes en formación requieren desarrollar no solo competencias disciplinares y pedagógicas, sino también habilidades para identificar las características lingüísticas y culturales de sus estudiantes, adaptando sus prácticas a la diversidad del aula.

El enfoque por competencias representa una ruptura epistemológica respecto a los modelos tradicionales de formación docente, a propósito de esta cuestión, Solano et al. (2024) examinan las prácticas de enseñanza en contextos ecuatorianos y ponen en evidencia que los currículos universitarios han incorporado progresivamente el desarrollo de competencias transversales,

incluyendo pensamiento crítico, resolución de problemas y trabajo colaborativo. Estos autores advierten, no obstante, sobre las tensiones existentes entre los marcos competenciales normativizados y las realidades contextuales específicas, señalando que la implementación efectiva de estos enfoques requiere considerar las condiciones materiales y simbólicas en las que se desarrolla la práctica docente.

La incorporación de competencias digitales constituye uno de los cambios más significativos en la configuración del perfil profesional docente contemporáneo. En esta línea investigativa, Orozco et al. (2025) proponen un modelo de competencias digitales para el desarrollo del desempeño docente que integra dimensiones técnicas, pedagógicas y éticas del uso tecnológico. Estos investigadores sostienen que la competencia digital no se reduce al manejo instrumental de herramientas tecnológicas, sino que implica la capacidad de integrar críticamente las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando sus potencialidades y limitaciones pedagógicas.

La formación continua emerge como un componente constitutivo del perfil profesional docente que ha sido objeto de creciente atención investigativa, al respecto, Acuña-Zúñiga et al. (2024) analizan las percepciones de docentes en formación de posgrado respecto a la investigación educativa y ponen de manifiesto que la participación en procesos formativos avanzados transforma las concepciones epistemológicas del profesorado sobre su propia práctica. Estos autores sostienen que los docentes que desarrollan competencias investigativas logran una comprensión más profunda de los fenómenos educativos y están mejor capacitados para implementar innovaciones pedagógicas fundamentadas.

El contexto latinoamericano presenta particularidades que demandan atención específica en la configuración del perfil profesional docente, en cuanto a este tema, Álvarez et al. (2024) analizan la eficacia de las políticas de educación superior en Ecuador y ponen en evidencia que las reformas normativas no siempre se traducen en mejoras efectivas de la productividad investigativa y la calidad docente. Estos investigadores señalan que las políticas educativas



deben considerar las condiciones estructurales del sistema, incluyendo infraestructura, recursos y condiciones laborales del profesorado, para lograr transformaciones sustantivas en el perfil profesional docente.

La inclusión educativa constituye otra dimensión que ha reconfigurado las exigencias del perfil profesional docente. Sobre esta cuestión, Aguilar et al. (2024) examinan los desafíos de la inclusión educativa en la educación superior ecuatoriana y ponen en evidencia que los docentes requieren desarrollar competencias específicas para atender la diversidad estudiantil, incluyendo conocimientos sobre necesidades educativas especiales, adaptaciones curriculares y estrategias de diferenciación pedagógica. En complemento de esta perspectiva, Quevedo y Álvarez (2024) analizan la relación entre los desafíos de la práctica docente y la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, identificando que la falta de preparación específica en esta área genera frustración y sobrecarga laboral en el profesorado.

La experticia profesional del docente ha sido conceptualizada de diversas maneras en la literatura especializada, en este marco, Jacobs et al. (2024) proponen perfiles de experticia docente basados en la capacidad de noticing matemático, es decir, la habilidad para identificar, interpretar y responder al pensamiento matemático de los estudiantes durante la instrucción. Estos investigadores demuestran que la experticia docente no constituye una propiedad estática, sino un proceso de desarrollo progresivo que requiere oportunidades sistemáticas de reflexión sobre la práctica y retroalimentación especializada.

En relación con la contextualización del trabajo docente, Paccha et al. (2024) abordan la aproximación y contextualización del contexto profesional docente, enfatizando la necesidad de comprender el perfil profesional como una construcción situada que responde a condiciones históricas, culturales y materiales específicas. Estos autores critican los enfoques que pretenden establecer perfiles profesionales universales descontextualizados, argumentando que tal perspectiva desconoce la diversidad de realidades



educativas y genera marcos normativos que resultan inaplicables en contextos particulares.

Las metodologías activas representan otro componente emergente del perfil profesional docente que ha cobrado relevancia en los debates educativos contemporáneos. A este respecto, Ordoñez y Román (2024) analizan los ambientes de aprendizaje en la enseñanza de la física y ponen en evidencia que los docentes que implementan metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas y el aula invertida, logran mayores niveles de motivación y comprensión conceptual en sus estudiantes. Estos autores señalan, sin embargo, que la implementación efectiva de estas metodologías requiere condiciones institucionales específicas, incluyendo infraestructura adecuada, recursos didácticos y acompañamiento pedagógico.

Articulaciones entre liderazgo directivo y perfil profesional docente

La relación entre el liderazgo directivo y el perfil profesional docente constituye un eje analítico central para comprender las dinámicas institucionales y su incidencia en el desempeño educativo. Desde una perspectiva epistemológica, esta relación no puede conceptualizarse como una causalidad lineal donde el liderazgo determina unidireccionalmente las características del profesorado, sino como una interacción dialéctica donde ambas dimensiones se configuran mutuamente en el marco de las condiciones estructurales y culturales de cada institución.

En torno a esta problemática, García y Sesé (2024) proponen un marco conceptual para medir la gestión del talento docente que integra las dimensiones del liderazgo directivo y el desarrollo profesional del profesorado. Estos investigadores argumentan que las prácticas de gestión del talento, incluyendo la selección, formación y retención del personal docente, constituyen expresiones concretas del liderazgo institucional que inciden directamente en la configuración del perfil profesional colectivo. Los análisis desarrollados por estos autores demuestran que las instituciones que implementan estrategias



sistemáticas de gestión del talento registran perfiles profesionales más sólidos y consistentes con los objetivos institucionales.

La motivación docente emerge como una variable mediadora significativa entre el liderazgo directivo y el desempeño profesional. En relación con este aspecto, Layek y Koodamara (2024) realizan un estudio comparativo sobre la relación entre motivación, experiencia laboral y desempeño docente, poniendo en evidencia que los niveles motivacionales del profesorado están fuertemente condicionados por las prácticas de liderazgo institucional. Los resultados de su investigación indican que los líderes que implementan estrategias de reconocimiento profesional, autonomía pedagógica y apoyo al desarrollo generan incrementos sustanciales en la motivación intrínseca del profesorado, variable que a su vez predice significativamente el desempeño en el aula.

Respecto a los estilos de liderazgo, Pesantez y Orellana (2024) evalúan el liderazgo transformacional-transaccional en docentes universitarios y demuestran que los estilos de liderazgo ejercidos por los directivos tienen implicaciones diferenciadas en el perfil profesional del profesorado. Los líderes transformacionales, caracterizados por su capacidad de articular visiones inspiradoras y estimular intelectualmente a sus equipos, favorecen el desarrollo de perfiles profesionales orientados hacia la innovación y la mejora continua. En contraste, los estilos transaccionales, basados en intercambios contingentes de recompensas, tienden a generar perfiles más conservadores y orientados al cumplimiento normativo.

La rendición de cuentas basada en resultados constituye un factor contextual que condiciona la relación entre liderazgo y perfil profesional. En este marco, Baidoo y Ennu (2024) exploran las percepciones de docentes sobre la influencia de las evaluaciones estandarizadas en la enseñanza y el aprendizaje, identificando que los sistemas de accountability generan presiones que pueden distorsionar tanto las prácticas de liderazgo como el desarrollo profesional docente. Estos investigadores advierten que cuando los líderes educativos priorizan los indicadores cuantitativos sobre los procesos pedagógicos, se



genera una desprofesionalización del trabajo docente que reduce su autonomía y creatividad.

Sobre la transferibilidad del liderazgo, Hopp y Pruschak (2020) cuestionan la existencia de una habilidad de liderazgo genérica transferible a diferentes contextos, argumentando que las capacidades de liderazgo se desarrollan situadamente y responden a las demandas específicas de cada campo profesional. Esta perspectiva tiene implicaciones significativas para la comprensión del liderazgo educativo, sugiriendo que los directivos escolares requieren desarrollar competencias específicas del ámbito pedagógico que les permitan comprender y potenciar el trabajo docente.

La incorporación de tecnologías emergentes introduce nuevas complejidades en la relación entre liderazgo y perfil profesional. En cuanto a este aspecto, Li et al. (2024) comparan los efectos del emparejamiento de docentes en formación con docentes experimentados versus el uso de ChatGPT en cursos de STEM integrado, poniendo en evidencia que las herramientas de inteligencia artificial pueden complementar, aunque no sustituir, el mentorazgo humano en el desarrollo profesional docente. Tales resultados sugieren que los líderes educativos deben desarrollar criterios pedagógicos sólidos para integrar las tecnologías emergentes en los procesos de formación docente, evitando tanto el rechazo tecnofóbico como la adopción acrítica.

Reflexiones epistemológicas sobre el desempeño educativo

El desempeño educativo constituye una categoría compleja que ha sido objeto de conceptualizaciones diversas y frecuentemente contradictorias en la literatura especializada. Desde una perspectiva epistemológica, resulta necesario cuestionar los supuestos que subyacen a las definiciones operativas del desempeño, reconociendo que estas responden a marcos valorativos específicos que privilegian ciertos aspectos del trabajo pedagógico sobre otros. La prevalencia de enfoques instrumentalistas que reducen el desempeño a indicadores cuantificables ha generado una visión fragmentada que desconoce la complejidad inherente a los procesos educativos.



La conceptualización del desempeño docente requiere reconocer su carácter multidimensional, integrando aspectos cognitivos, afectivos, relacionales y contextuales que configuran la práctica pedagógica. Los sistemas de evaluación que se concentran exclusivamente en resultados académicos estudiantiles desconocen las múltiples mediaciones que intervienen en los procesos de aprendizaje, incluyendo factores socioculturales, económicos y familiares que escapan al control del docente. Esta perspectiva reduccionista genera, asimismo, efectos perversos en las prácticas pedagógicas, incentivando estrategias orientadas hacia la maximización de puntajes en detrimento de aprendizajes significativos y desarrollo integral.

La articulación entre liderazgo directivo y perfil profesional docente configura un factor determinante para el desempeño educativo, siempre que se comprenda desde marcos epistemológicos que reconozcan su carácter dialéctico y contextualmente situado. Los líderes educativos que reconocen la profesionalidad docente y generan condiciones para su desarrollo favorecen la emergencia de prácticas pedagógicas innovadoras y contextualizadas. En sentido opuesto, los modelos de liderazgo verticales que imponen directrices sin considerar la experticia del profesorado generan resistencias y desmotivación que afectan negativamente el desempeño.

La reflexividad profesional emerge como una competencia transversal que articula el liderazgo, el perfil profesional y el desempeño educativo. Los docentes reflexivos, capaces de analizar críticamente su propia práctica y fundamentarla teóricamente, están mejor posicionados para innovar pedagógicamente y responder a las demandas emergentes del contexto educativo. De manera convergente, los líderes reflexivos que cuestionan sus propios supuestos y promueven culturas institucionales de indagación favorecen el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje.



CONCLUSIÓN

El análisis epistemológico del liderazgo directivo y el perfil profesional docente revela que ambas categorías han experimentado transformaciones paradigmáticas sustanciales, transitando desde concepciones reduccionistas y operativas hacia marcos comprensivos que reconocen su naturaleza relacional, contextual y multidimensional. El liderazgo educativo ha evolucionado desde modelos autoritarios centrados en la administración hacia enfoques transformacionales y distribuidos que privilegian la coconstrucción del conocimiento organizacional y el reconocimiento de la experticia docente, mientras que el perfil profesional ha superado las visiones vocacionales para constituirse como una construcción basada en competencias disciplinares, pedagógicas, digitales y reflexivas.

La articulación entre ambas categorías no responde a una causalidad lineal, sino a una interacción dialéctica donde el liderazgo directivo configura las condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan el desarrollo profesional del profesorado, al tiempo que el perfil profesional colectivo condiciona las posibilidades de ejercicio del liderazgo y la implementación de innovaciones pedagógicas. Esta comprensión epistemológica demanda superar los enfoques instrumentalistas que reducen el desempeño educativo a indicadores cuantificables, reconociendo la complejidad de los procesos formativos y la necesidad de generar marcos evaluativos multidimensionales que consideren las condiciones estructurales, culturales y relacionales en las que se desarrollan las prácticas educativas.

FINANCIAMIENTO

No monetario

CONFLICTO DE INTERÉS

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

AGRADECIMIENTOS

El autor expresa su agradecimiento a la Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología (UMECIT), Panamá, por el apoyo institucional brindado



para el desarrollo de esta investigación. Asimismo, se reconoce la colaboración del equipo docente del programa de posgrado cuyas reflexiones enriquecieron el análisis epistemológico presentado.

REFERENCIAS

- Acuña-Zúñiga, C. C., Aguayo-Cisternas, G. R., Troncoso-Ávila, A., Torres-Rivera, L. B., & Tapia-Henríquez, M. C. (2024). *Investigación educativa en el profesorado. Percepción de docentes en formación de postgrado* [Educational research in teaching staff: Perceptions of postgraduate trainee teachers]. *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>
- 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. *Publications*, 12(3), Article 3. <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. *Frontiers in Education*, 9, 1413607. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1413607>
- Baidoo, D., & Ennu, I. (2024). Performance-based accountability: Exploring Ghanaian teachers' perception of the influence of large-scale testing on teaching and learning. *Education Inquiry*, 15(3), 333–350. <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2110673>
- Brandt, H., Ehmke, T., Kuhl, P., & Leutner, D. (2024). Pre-service teachers' ability to identify academic language features: Opportunities to learn and professional beliefs about linguistically responsive teaching. *Language Awareness*, 33(1), 70–93. <https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2193409>
- Castro, G., Cárdenas-Cobo, J., Soldevilla, M. T., & Vidal-Silva, C. (2024). Analyzing the teaching profile and competency-based training in online education: A case study of Ecuadorian professors. *Frontiers in Education*, 9, 1397086. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1397086>
- García, N., & Sesé, A. (2024). Measuring teachers' talent management. *International Journal of Educational Management*, 38(2), 568–586. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2023-0380>
- Hopp, C., & Pruschak, G. (2020). *¿Existe la habilidad de liderazgo? Una réplica y extensión de la relación entre los puestos de liderazgo de la escuela*



- secundaria y los ingresos en la vida posterior* [Does leadership ability exist? A replication and extension of the relationship between high school leadership roles and later-life earnings]. *The Leadership Quarterly*, 32(4), 101475. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101475>
- Hsieh, C., Tai, S., & Li, H. (2024). Impact of school leadership on teacher innovativeness: Evidence from multilevel analysis of Taiwan TALIS 2018. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(4), 1–18. <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2397040>
- Jacobs, V. R., Empson, S. B., Jessup, N. A., Dunning, A., Pynes, D., Krause, G., & Franke, T. M. (2024). Profiles of teachers' expertise in professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 27(3), 295–324. <https://doi.org/10.1007/s10857-022-09558-z>
- Layek, D., & Koodamara, N. (2024). Motivation, work experience, and teacher performance: A comparative study. *Acta Psychologica*, 245, 104217. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104217>
- Li, T., Ji, Y., & Zhan, Z. (2024). Expert or machine? Comparing the effect of pairing student teachers with in-service teachers and ChatGPT in an integrated-STEM course. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(1), 45–60. <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2305163>
- Lu, T., & Chen, J. (2024). The effects of teacher emotional intelligence on team-member exchange and job performance: The moderating role of seniority. *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: Faculty use, self-efficacy, profiles, and development needs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 58. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00490-1>
- Ordoñez, A. C. G., & Román, J. V. (2024). *Ambientes de aprendizaje en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de Física en el Bachillerato* [Learning environments in the teaching–learning process of Physics in high school]. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), Article 1. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1590>
- Orozco, N., Zapico, M., & Vera, J. (2025). *Modelo de competencias digitales para el desarrollo del desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, en las instituciones educativas fiscomisionales del cantón Loja-Ecuador* [Digital competencies model to improve teaching performance in fiscomisional schools in Loja-Ecuador]. *Sapiens International Multidisciplinary Journal*, 2(1), Article 1. <https://doi.org/10.71068/e960tb46>



- Paccha, A., Jiménez, T., & Cango, A. (2024). Approximation and contextualization of the teacher's professional context. *Reincisol*, 3(5), Article 5. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(5\)179-191](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)179-191)
- Pesantez, W., & Orellana, C. (2024). Assessment of transformational–transactional leadership in university teachers. *Sinergias Educativas*, 9(4), Article 4. <https://doi.org/10.37954/se.v9i4.453>
- Quevedo, L., & Álvarez, L. (2024). *Relación entre los desafíos en la práctica docente y la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la ciudad de Loja* [Relationship between challenges in teaching practice and inclusion of students with SEN in Loja]. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), Article 6. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15538
- Shafait, Z., & Huang, J. (2024). From knowledge-oriented leadership to emotional intelligence to creative performance: Evidence from Chinese higher education. *Current Psychology*, 43(14), 12388–12401. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05360-z>
- Solano, M., Calatayud, M., & Rivera, D. (2024). Teaching practices in Ecuador: Analysis of university curricula. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1369>
- Tapia, E., Tiluano, E., Morante, E., & Castillo, C. (2024). *La gestión del directivo y su incidencia en el desempeño profesional docente* [School leadership management and its impact on teacher professional performance]. *Revista Científica*, 9(Ed. Esp. 2), 144–163. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.E2.7.144-163>
- Yao, H., & Ma, L. (2024). Improving teacher career satisfaction through distributed leadership in China. *International Journal of Educational Development*, 104, 102960. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102960>
- Yousefi, M., Zhang, J., & Jiang, Z. (2025). Bolstering teaching performance in Chinese universities through transformational leadership and perceived organizational support. *International Journal of Chinese Education*, 14(1), 2212585X251321181. <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/>