

<https://doi.org/10.69639/arandu.v13i2.2198>

Modelo de gestión innovadora para la formación docente en metodologías de lectura comprensiva

Innovative management model for teacher training in reading comprehension methodologies

Alba Myriam López Jiménez

alopezj8@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0008-6512-2726>

Universidad Estatal de Milagro — UNEMI
Samborondón- Guayas

Elba Lucia Bajaña Aguirre

ebajanaa5@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-3204-9929>

Universidad Estatal de Milagro — UNEMI
Samborondón- Guayas

Virginia Zenayda Guamán Díaz

vguamand@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0003-8152-928X>

Universidad Estatal de Milagro — UNEMI
Samborondón- Guayas

Bella Narcisa Troya Santillán

btroyas@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1396-7064>

Universidad Estatal de Milagro — UNEMI

Artículo recibido: 18 marzo 2026- Aceptado para publicación: 20 abril 2026
Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo diseñar e implementar un modelo de gestión innovador para la formación docente en metodologías de comprensión lectora, así como evaluar su impacto en el conocimiento pedagógico y la autoeficacia docente en educación básica. Se adoptó un enfoque metodológico mixto con diseño cuasi-experimental de tipo pretest-postest con un solo grupo, complementado con análisis cualitativo. La muestra estuvo conformada por 60 docentes del Distrito 09D23 de Samborondón, Ecuador. La intervención se estructuró en cuatro fases: diagnóstico inicial, capacitación modular basada en instrucción explícita, acompañamiento pedagógico mediante coaching y consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje. Para la recolección de datos se emplearon pruebas de conocimiento pedagógico, escalas de autoeficacia docente, rúbricas de observación y entrevistas semiestructuradas. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en la percepción del conocimiento pedagógico y en los niveles de autoeficacia docente tras la intervención. Asimismo, se registró una alta valoración del programa, especialmente en los componentes de retroalimentación pedagógica y aprendizaje


colaborativo. La consistencia interna del instrumento fue excelente ($\alpha = 0.96$), lo que respalda la fiabilidad de los resultados. Se concluye que los modelos de formación docente que integran capacitación estructurada, acompañamiento pedagógico y trabajo colaborativo son efectivos para fortalecer las competencias docentes y mejorar la enseñanza de la comprensión lectora. El estudio aporta evidencia contextualizada relevante para el diseño de políticas educativas orientadas al desarrollo profesional docente en América Latina.

Palabras clave: formación docente, comprensión lectora, desarrollo profesional docente, coaching pedagógico, autoeficacia docente, innovación educativa

ABSTRACT

This study aimed to design and implement an innovative management model for teacher training in reading comprehension methodologies and to evaluate its impact on pedagogical knowledge and teacher self-efficacy in basic education. A mixed-method approach was employed using a quasi-experimental pretest-posttest design with a single group, complemented by qualitative analysis. The sample consisted of 60 teachers from District 09D23 in Samborondón, Ecuador. The intervention was structured into four phases: initial diagnosis, modular training based on explicit instruction, pedagogical support through coaching, and consolidation of professional learning communities. Data collection instruments included pedagogical knowledge tests, teacher self-efficacy scales, classroom observation rubrics, and semi-structured interviews. The results showed significant improvements in pedagogical knowledge and teacher self-efficacy after the intervention. Additionally, the program received high ratings, particularly in terms of pedagogical feedback and collaborative learning. The instrument demonstrated excellent internal consistency ($\alpha = 0.96$), supporting the reliability of the findings. It is concluded that teacher training models that integrate structured instruction, coaching, and collaborative learning are effective in strengthening teaching competencies and improving reading comprehension instruction. This study provides relevant contextualized evidence for the design of educational policies aimed at teacher professional development in Latin America.

Keywords: teacher training, reading comprehension, professional development, instructional coaching, teacher self-efficacy, educational innovation

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Attribution 4.0 International. 

INTRODUCCIÓN

La competencia en la comprensión lectora se considera una destreza esencial tanto en el desarrollo académico como en la predicción del éxito escolar (Dixon, 2024; Snow & Matthews, 2020; OECD, 2021). Sin embargo, múltiples investigaciones han demostrado que a pesar de que se han adquirido habilidades básicas en la decodificación, la comprensión lectora se sigue dificultando, lo cual indica la falta de enseñanza enfocada en estrategias específicas de comprensión lectora. Ante esta situación, la capacitación de los docentes se debe considerar como una pieza clave en la optimización de los procesos de enseñanza de la lectura.

En cuanto a la evidencia experimental en América Latina, la literatura disponible indica que la capacitación profesional docente estructurada y sostenida resulta ser efectivamente positiva en la enseñanza de la lectura a los primeros grados de la Educación Primaria. En el caso de Álvarez Marinelli et al (2023), se encontró en la lectura de los alumnos de los docentes que participaron en la investigación formativa sistemática, mejoras en el desarrollo de la lectura. También, Cockerill et al (2021) mencionan que las intervenciones en la comprensión lectora deben ser ordenadas.

La formación docente en metodologías innovadoras ha cobrado creciente relevancia en los últimos años, especialmente en contextos donde se busca mejorar la calidad de los aprendizajes a través de enfoques activos y el uso de tecnologías emergentes. Diversos estudios han demostrado que la incorporación de inteligencia artificial y entornos digitales favorece procesos de enseñanza más personalizados y efectivos (Bernal Párraga et al., 2024; Padilla Chicaiza et al., 2025; Darling-Hammond et al., 2020). Asimismo, investigaciones recientes destacan que la integración de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y el uso de realidad aumentada, contribuye significativamente al desarrollo de competencias cognitivas y al fortalecimiento de la comprensión en estudiantes de educación básica Bernal Párraga et al. (2025).

En este marco, la innovación educativa no solo implica la incorporación de herramientas tecnológicas, sino también la transformación de las prácticas pedagógicas mediante estrategias colaborativas y centradas en el estudiante (Freeman et al., 2020; Hattie, 2021; Cosquillo Chida et al., 2025). De igual manera, el uso de gamificación y estrategias motivacionales ha demostrado incrementar el compromiso y la participación activa en el aula (Jara Chiriboga et al., 2025; Troya Santillán et al., 2024). Paralelamente, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y la autoestima se reconocen como factores determinantes en el rendimiento académico (Vargas Castro et al., 2024).

Por otra parte, la literatura enfatiza el rol de la familia y la comunidad educativa en los procesos de aprendizaje, destacando la importancia de estrategias que promuevan la participación activa de los padres en la educación (Fajardo López et al., 2024). Asimismo, los enfoques

inclusivos han demostrado ser fundamentales para garantizar la equidad y mejorar los resultados en estudiantes con diversas necesidades educativas (Yaule Chingo et al., 2024).

Finalmente, estudios recientes subrayan que el uso de narrativas digitales y estrategias innovadoras de enseñanza contribuyen al fortalecimiento de la comprensión lectora, al tiempo que promueven un aprendizaje significativo y contextualizado (Sarango Lucas et al., 2025). En conjunto, esta evidencia respalda la necesidad de diseñar modelos de formación docente integrales que articulen innovación pedagógica, tecnología y acompañamiento profesional.

La literatura contemporánea coincide en que los programas efectivos de desarrollo profesional docente comparten características estructurales comunes: duración sostenida, coherencia curricular, modelado instructivo, práctica guiada y retroalimentación continua (Rice, 2024). En una revisión de vanguardia, Filderman et al. (2025) concluyen que los programas aislados o a corto plazo tienen efectos limitados, mientras que los modelos integrales con coaching generan cambios sostenidos en la práctica de los docentes.

Asimismo, transformar el conocimiento pedagógico en práctica requiere reflexión colaborativa y seguimiento sistemático (Lipka et al., 2025). En este sentido, Werbrouck y Van Keer (2025) señalan que los modelos de formación en lectura más exitosos combinan capacitación estructurada con comunidades de aprendizaje profesional.

La evidencia experimental apoya la inclusión de la mentoría y el coaching como componentes esenciales del desarrollo profesional. Vargas et al. (2022) demostraron que la capacitación acompañada de mentoría tiene mayores efectos en la implementación de estrategias didácticas que la capacitación tradicional sin seguimiento.

Este hallazgo se alinea con los modelos de gestión formativa que integran observación, retroalimentación y ciclos de mejora continua, favoreciendo la transferencia del aprendizaje profesional al aula (Werbrouck & Van Keer, 2025).

Desde la perspectiva cognitiva, la comprensión lectora puede mejorarse a través de la enseñanza explícita de estrategias como inferir, monitoreo metacognitivo y predecir. Dixon (2024) señala que muchos docentes carecen de la formación específica para modelar los procesos de comprensión profunda. Por lo tanto, la capacitación estructurada es crucial para cerrar la brecha entre la teoría y la práctica.

Además, la evidencia de revisiones sistemáticas sobre el aprendizaje profesional en entornos híbridos sugiere que las comunidades de práctica y el aprendizaje colaborativo mejoran la apropiación de las estrategias de enseñanza (Wang & Hu, 2025).

Los ensayos controlados aleatorios en alfabetización indican que los programas de capacitación docente pueden generar mejoras estadísticamente significativas tanto en el conocimiento pedagógico como en los resultados de los estudiantes (Álvarez Marinelli et al., 2023; Vargas et al., 2022). Además, análisis meta recientes confirman tamaños de efecto moderados cuando la intervención incluye instrucción explícita y coaching (Rice, 2024).

Sin embargo, la mayoría de estos estudios se desarrollan en contextos internacionales, existiendo una limitada evidencia contextualizada en América Latina (Fletcher-Wood & Zuccollo, 2020; Avalos, 2021). Esto indica una brecha en la aplicación contextualizada de modelos de gestión innovadores para la capacitación de docentes en comprensión lectora.

En el marco de la innovación educativa, se han propuesto modelos de gestión orientados al fortalecimiento de la formación docente en metodologías específicas, como la lectura comprensiva. Estos enfoques destacan la importancia de estrategias pedagógicas estructuradas que permitan mejorar el desempeño académico a través de intervenciones focalizadas. En este sentido, estudios recientes evidencian que la implementación de modelos de refuerzo académico contribuye significativamente al desarrollo de habilidades cognitivas y al mejoramiento del aprendizaje en áreas clave, lo cual puede extrapolarse al ámbito de la comprensión lectora como competencia transversal en la educación (Fierro Barrera et al., 2024).

Aunque la literatura apoya la efectividad del desarrollo profesional estructurado, hay poca evidencia respecto a modelos de gestión distrital que incluyan diagnóstico, capacitación modular, coaching y comunidad de aprendizaje profesional en el contexto de los sistemas de escuelas públicas de Ecuador. Esta ausencia justifica el diseño e implementación de un modelo contextualizado para el Distrito 09D23 de Samborondón.

Objetivo General

Diseñar e implementar un modelo de gestión innovador para la capacitación de docentes en metodologías de comprensión lectora y evaluar su impacto en el conocimiento pedagógico y la autoeficacia de los docentes de educación básica del Distrito 09D23.

Objetivos Específicos

- Diagnosticar el nivel inicial de conocimiento pedagógico sobre comprensión lectora y autoeficacia docente.
- Implementar un programa estructurado de desarrollo profesional basado en instrucción explícita y modelado didáctico.
- Desarrollar un sistema de acompañamiento pedagógico a través de coaching y observación en el aula.
- Analizar las diferencias pre y post en conocimiento pedagógico y autoeficacia docente.
- Examinar cualitativamente la transferencia del modelo formativo a las prácticas en el aula.

Hipótesis de investigación

Dado el diseño cuasi-experimental pre-post, se plantean las siguientes hipótesis estadísticas:

Hipótesis 1 (H1)

Hay diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de la prueba previa y la prueba posterior sobre el conocimiento pedagógico acerca de la comprensión lectora.

H0₁: No hay diferencias significativas entre las puntuaciones de la prueba previa y la prueba posterior.

H1₁: Las puntuaciones de la prueba posterior son significativamente más altas que las puntuaciones de la prueba previa.

Hipótesis 2 (H2)

Hay diferencias estadísticamente significativas en los niveles de autoeficacia docente antes y después de la intervención.

H0₂: No hay diferencias significativas en la autoeficacia docente.

H1₂: La autoeficacia docente aumenta significativamente después de la intervención.

Hipótesis 3 (H3)

Hay una correlación positiva significativa entre el aumento en el conocimiento pedagógico y el aumento en la autoeficacia docente.

METODOLOGÍA

El estudio adoptó un diseño cuasi-experimental con métodos mixtos explicativos secuenciales (CUANT → CUAL), con un diseño de grupo único pretest-posttest, y complementado con un análisis cualitativo de las prácticas docentes. Este diseño está más respaldado por la evidencia disponible que justifica la evaluación del impacto de los programas de desarrollo profesional mediante comparaciones antes y después de la intervención de capacitación (Álvarez Marinelli et al., 2023; Cockerill et al., 2021; Vargas et al., 2022). La lógica del diseño permitió analizar cuantitativamente los cambios en el conocimiento pedagógico y la autoeficacia docente, y luego extender cualitativamente a la práctica educativa la transferencia de esos cambios. La incorporación de mediciones longitudinales en las evaluaciones de sistemas de capacitación en el área de enseñanza de la lectura ha demostrado, mediante ensayos, su efectividad para determinar los cambios asociados con las formaciones cuando se incluyen elementos de mentoría pedagógica y seguimiento (Álvarez Marinelli et al., 2023). Por otro lado, los protocolos de las intervenciones en la enseñanza de la lectura sugieren la necesidad de especificar cada uno de los elementos que componen el programa, de los mecanismos de ejecución y de la adherencia a la metodología, para que se pueda apreciar la validez interna del estudio (Cockerill et al., 2021). Después de esto, el diseño utilizado se enfocó en la delimitación del control de la secuencia formativa y el análisis de su efecto en una determinada unidad distrital.

La cualidad se puede traducir en una serie de propuestas con el fin de determinar la medida en que se puede observar la transmisión del aprendizaje en la práctica docente, a partir de directrices que han surgido de la metodología de casos en estudios de desarrollo de la profesión docente en la enseñanza de la lectura (Werbrouck & Van Keer, 2025). Esta dimensión combinada metodológicamente, permitió ir más allá de los indicios cuantitativos, para comprender la complejidad de los procesos de transformación pedagógica.

El estudio se llevó a cabo en el Distrito 09D23, en el distrito de Samborondón, provincia de Guayas (Ecuador), específicamente en instituciones públicas de educación básica. La población estuvo compuesta por 60 docentes en ejercicio, quienes participaron voluntariamente en el programa de capacitación.

La selección se realizó con base en un muestreo no probabilístico, intencional, según criterios de inclusión previamente definidos: (a) trabajar en educación secundaria baja, (b) tener al menos dos años de experiencia docente, (c) firmar el formulario de consentimiento informado y (d) tener un compromiso institucional con el Plan para la Mejora de la Comprensión Lectora. Este tipo de muestreo es apropiado para estudios de intervenciones educativas a nivel distrital, particularmente cuando se va a implementar un modelo de capacitación completo en un número limitado de instituciones (Álvarez Marinelli et al., 2023). El tamaño de la muestra fue adecuado para realizar análisis estadísticos inferenciales con el poder necesario para detectar diferencias pre-post.

El modelo de gestión para la capacitación de docentes en metodologías de comprensión lectora fue diseñado en cuatro fases articuladas, basado en la literatura sobre desarrollo profesional efectivo de docentes (Rice, 2024; Filderman et al., 2025; Lipka et al., 2025).

La primera etapa consiste en formular un diagnóstico mediante la aplicación de un test de conocimientos pedagógicos de comprensión lectora y una escala de autoeficacia docente. Con esta primera fase se construyó la línea base para la proyección del alcance de la intervención.

La segunda fase se desarrolló a partir de una capacitación estructurada a 12 semanas. Esta capacitación se dividió en cuatro módulos de forma progresiva: 1. Estrategias de comprensión lectora de forma explícita, en las que se incluyen predicción, inferencia y monitoreo metacognitivo. 2. Modelamiento instruccional y práctica guiada. 3. Elaboración de secuencias didácticas de forma objetiva. 4. Evaluación de forma continua en comprensión lectora. El diseño modular se justifica por la evidencia que indica que los programas efectivos combinan instrucción explícita, modelamiento pedagógico y práctica supervisada; generando cambios sostenidos en la práctica docente (Rice, 2024; Filderman et al, 2025).

En la última fase se incorporó el acompañamiento pedagógico (coaching) por un periodo de 8 semanas tras la capacitación formal. Durante este periodo se implementaron visitas de observación de aula, se brindó retroalimentación estructurada y se promovió la reflexión pedagógica de forma individual. El uso de mentores y el coaching se lleva fundamentado por los estudios experimentales que han demostrado un mayor efecto, cuando a la capacitación se le considera una acción de seguimiento en la práctica (Vargas et al, 2022; Werbrouck & Van Keer, 2025).

En la fase final de la implementación, se consolidó una comunidad profesional de aprendizaje, a través de encuentros colaborativos quincenales, centrados en la reflexión pedagógica y la mejora continua. La evidencia más reciente indica que los modelos de desarrollo

profesional sostenido, en el marco de comunidades de práctica, benefician la absorción del conocimiento pedagógico y su transferencia efectiva a la práctica docente (Lipka et al., 2025; Wang & Hu, 2025).

Para la recolección de datos se emplearon herramientas cuantitativas y cualitativas que se complementan entre sí. La primera fue una prueba de conocimiento sobre la enseñanza de la comprensión lectora en formato de pretest – postest. La segunda fue la escala de autoeficacia docente en alfabetización, ajustada a partir de modelos utilizados en estudios de desarrollo profesional (Lipka et al., 2025).

Además, se utilizó una rúbrica de observación de prácticas de aula ajustada a la enseñanza de la lectura y alineada con los criterios de instrucción explícita, modelación, y retroalimentación estratégica, en concordancia con los enfoques de Dixon (2024). Finalmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a una submuestra de 15 docentes con la finalidad de analizar las percepciones sobre el cambio profesional y los procesos de transferencia pedagógica.

La triangulación metodológica de instrumentos cuantitativos y cualitativos responde a las recomendaciones en la literatura de la evaluación de la formación docente en lectura, que sugiere el uso de múltiples fuentes de datos para mejorar la validez del análisis (Filderman et al. 2025; Werbrouck & Van Keer 2025).

La obtención de la aprobación institucional fue el primer paso. Esto se realizó a través del Distrito D09D23 y los Órganos de Gobierno Institucional de las instituciones colaboradoras. Posteriormente, se administraron herramientas de diagnóstico (pretests) para determinar la línea base del conocimiento pedagógico y de autoeficacia docente. Con base en la línea base determinada, se implementó el programa formativo durante 12 semanas, seguido de 8 semanas de acompañamiento pedagógico en clase. Al final del proceso de intervención, se administraron postpruebas y entrevistas cualitativas. La duración y secuencia temporal del programa se basa en la evidencia empírica que sugiere que intervenciones más prolongadas y estructuradas tienen efectos más consistentes y sostenibles que una formación corta (Rice, 2024; Álvarez Marinelli et al., 2023).

RESULTADOS

Se calcularon estadísticos descriptivos para los diez ítems del instrumento, empleando una escala Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de los ítems del instrumento

| Ítem | Media (M) | Desviación estándar (DE) |
|------|-----------|--------------------------|
| 1 | 4.28 | 1.08 |
| 2 | 4.43 | 0.95 |
| 3 | 4.40 | 0.96 |
| 4 | 4.38 | 0.99 |

| | | |
|----|------|------|
| 6 | 4.45 | 0.88 |
| 7 | 4.48 | 0.85 |
| 8 | 4.43 | 0.90 |
| 11 | 4.40 | 0.94 |
| 12 | 4.52 | 0.83 |
| 13 | 4.47 | 0.87 |

Nota. M = media; DE = desviación estándar. Escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).
Fuente: elaboración propia.

Los resultados evidencian que todos los ítems presentan medias superiores a 4.28, lo que indica una valoración altamente positiva del programa de formación docente. El ítem con mayor puntuación corresponde al intercambio de experiencias entre docentes (ítem 12; M = 4.52; DE = 0.83), seguido de la retroalimentación recibida durante el coaching (ítem 7; M = 4.48; DE = 0.85). En contraste, el ítem con menor media fue el relacionado con la comprensión de estrategias de enseñanza (ítem 1; M = 4.28; DE = 1.08), aunque se mantiene dentro de niveles altos de valoración.

Tabla 2

Distribución de frecuencias y porcentajes por ítem

| Ítem | 1 (%) | 2 (%) | 3 (%) | 4 (%) | 5 (%) |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 | 8.33 | 3.33 | 5.00 | 33.33 | 50.00 |
| 2 | 3.33 | 3.33 | 3.33 | 31.67 | 58.33 |
| 3 | 3.33 | 1.67 | 5.00 | 35.00 | 55.00 |
| 4 | 3.33 | 1.67 | 5.00 | 36.67 | 53.33 |
| 6 | 1.67 | 1.67 | 5.00 | 35.00 | 56.67 |
| 7 | 1.67 | 0.00 | 3.33 | 36.67 | 58.33 |
| 8 | 1.67 | 1.67 | 3.33 | 38.33 | 55.00 |
| 11 | 3.33 | 1.67 | 5.00 | 36.67 | 53.33 |
| 12 | 1.67 | 1.67 | 1.67 | 33.33 | 61.67 |
| 13 | 1.67 | 1.67 | 3.33 | 35.00 | 58.33 |

Nota. Los valores se expresan en porcentajes (%). Escala Likert: 1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo. Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran una alta concentración de respuestas en las categorías “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”, superando el 85% en todos los ítems. Destacan el aprendizaje colaborativo (61.67%) y la retroalimentación pedagógica (58.33%) como los aspectos mejor valorados. Las respuestas en desacuerdo fueron mínimas, lo que refuerza la percepción positiva del programa.

La consistencia interna del instrumento fue evaluada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de $\alpha = 0.96$, lo que indica una fiabilidad excelente y una alta coherencia interna entre los ítems.

Con el objetivo de evaluar el impacto del programa de formación docente, se realizó una prueba t de Student para muestras relacionadas, comparando las puntuaciones obtenidas en el pretest y el postest en las variables de conocimiento pedagógico y autoeficacia docente.

Tabla 3

Comparación pretest–postest en conocimiento pedagógico y autoeficacia docente

| Variable | Pretest M (DE) | Postest M (DE) | t (gl) | p | d de Cohen |
|-------------------------|----------------|----------------|-----------|--------|------------|
| Conocimiento pedagógico | 3.21 (0.65) | 4.35 (0.52) | 8.72 (59) | < .001 | 0.89 |
| Autoeficacia docente | 3.34 (0.70) | 4.41 (0.48) | 7.95 (59) | < .001 | 0.81 |

Nota. M = media; DE = desviación estándar; gl = grados de libertad; d = tamaño del efecto. Fuente: elaboración propia.

Los resultados evidencian diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pretest y postest en ambas variables ($p < .001$), lo que indica que la intervención tuvo un efecto positivo en el desarrollo del conocimiento pedagógico y la autoeficacia docente. En consecuencia, se rechazan las hipótesis nulas ($H0_1$ y $H0_2$) y se aceptan las hipótesis alternativas del estudio.

El análisis del tamaño del efecto mediante el índice d de Cohen mostró valores altos ($d = 0.89$ para conocimiento pedagógico y $d = 0.81$ para autoeficacia docente), lo que indica que los cambios observados no solo son estadísticamente significativos, sino también relevantes desde una perspectiva práctica y educativa.

Se realizó un análisis de correlación de Pearson para examinar la relación entre el conocimiento pedagógico y la autoeficacia docente.

Tabla 4

Correlación de Pearson entre variables

| Variables | 1 | 2 |
|----------------------------|-------|---|
| 1. Conocimiento pedagógico | — | |
| 2. Autoeficacia docente | .68** | — |

Nota. ** $p < .001$. Fuente: elaboración propia.

Los resultados evidencian una correlación positiva significativa ($r = 0.68$, $p < .001$), lo que indica que a medida que aumenta el conocimiento pedagógico, también se incrementa la autoeficacia docente. Este hallazgo permite aceptar la hipótesis H3.

En general, los participantes valoraron muy positivamente el programa de formación docente, como se describe en la encuesta, y observaron cambios notables en las variables analizadas. Los análisis descriptivos demostraron comentarios positivos respecto a los

componentes del programa, como el aprendizaje colaborativo y la retroalimentación estructural. En consecuencia, los análisis también mostraron cambios significativos como resultado del programa en las áreas de conocimientos pedagógicos y la autoeficacia del docente, y los cambios también demostraron un gran tamaño del efecto.

También puede ser que el aumento en la autoeficacia del docente sea atribuible, en parte, al aumento del conocimiento pedagógico, como se observa en la correlación positiva de las dos variables. Por lo tanto, las hipótesis propuestas están fundamentadas, al igual que la efectividad del modelo de gestión innovador que se ha implementado.

DISCUSIÓN

En este estudio se puede ver que el modelo de gestión innovador aplicado a la formación docente en comprensión lectora funcionó mejor de lo esperado. No solo fue bien valorado por los participantes, sino que también se notan cambios en cómo llevan su práctica. Es decir, no se quedó en una buena opinión, sino que tuvo efectos reales. Esto no es algo aislado. De hecho, varios estudios ya han mostrado que cuando la formación docente es continua, tiene cierta organización y además incluye acompañamiento, los resultados suelen reflejarse en el aula (Rice, 2024; Filderman et al., 2025; Kraft et al., 2022). En América Latina, este tipo de iniciativas también ha demostrado ser útil para fortalecer competencias y mantener mejoras en el tiempo Bernal Párraga et al. (2025).

Hay un dato que resume bastante bien lo que pasó: todas las puntuaciones fueron altas ($M > 4.28$). A simple vista, esto indica que el programa gustó. Pero lo interesante es por qué. Los docentes destacaron sobre todo el trabajo entre colegas y la retroalimentación que recibieron. Esto tiene sentido si se considera que aprender con otros, intercambiar experiencias y reflexionar en conjunto suele ayudar a consolidar mejor lo aprendido (Lipka et al., 2025). Además, cuando los espacios son participativos, el nivel de compromiso cambia; la gente se involucra más (Troya Santillán et al., 2024; Zamora Franco et al., 2024).

Otro punto que pesa bastante es el acompañamiento. Aquí el coaching no fue un extra, sino parte clave del proceso. De hecho, la retroalimentación durante ese acompañamiento fue de lo más valorado. Y es lógico: cuando alguien te da seguimiento cercano, es más fácil pasar de la teoría a lo que realmente haces en clase (Vargas et al., 2022; Werbrouck & Van Keer, 2025). Además, este tipo de apoyo suele hacer que los docentes se detengan a pensar más sobre su propia práctica, en lugar de repetir lo de siempre (Tello Mayorga et al., 2025).

Sobre el instrumento, la consistencia interna ($\alpha = 0.96$) indica que los resultados son confiables. Dicho en simple, las preguntas apuntan a lo mismo y no están dispersas. Este tipo de valores altos tampoco es raro en estudios relacionados con innovación educativa (Cosquillo Chida et al., 2025).

También vale la pena notar que la mayoría respondió entre “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”. Esto no solo muestra aceptación. Más bien sugiere que el programa les resultó útil en su día a día. Y eso es clave. Como plantea Dixon (2024), lo que realmente valoran los docentes son las propuestas que pueden aplicar, no solo las que suenan bien en teoría. Algo parecido se ha visto con metodologías activas y gamificación, que tienden a mejorar tanto la motivación como los resultados en el aula (Jara Chiriboga et al., 2025; Troya Santillán et al., 2024).

Claro, estos resultados no dependen de una sola cosa. También influye el uso de tecnologías digitales y otros recursos que ya forman parte del entorno educativo (Castillo Baño et al., 2024). Incluso, la inteligencia artificial empieza a tener un papel interesante, sobre todo para personalizar el aprendizaje y apoyar el desarrollo docente (Padilla Chicaiza et al., 2025; Villacreses Sarzoza et al., 2025).

Ahora, tampoco todo es perfecto. Hay algunas diferencias en ítems relacionados con la comprensión más profunda de ciertas estrategias. Esto es normal. Aprender algo a fondo no pasa de inmediato; requiere tiempo y práctica constante (Cockerill et al., 2021). De hecho, estudios sobre storytelling digital muestran algo similar: la incorporación de nuevas estrategias ocurre poco a poco, no de golpe (Sarango Lucas et al., 2025).

Si se mira el panorama completo, estos resultados aportan a un tema que sigue siendo importante en América Latina: la necesidad de modelos educativos que realmente respondan al contexto. La evidencia reciente apunta a que combinar innovación, metodologías activas y aspectos socioemocionales puede generar cambios significativos en el aprendizaje (Bernal Párraga et al., 2026). En ese sentido, el modelo analizado encaja bien con lo que se necesita en el contexto ecuatoriano.

En conjunto, los resultados respaldan las hipótesis planteadas, sobre todo en lo relacionado con la mejora de la práctica docente y la percepción del programa. Más que cerrar el tema, esto refuerza una idea que ya viene tomando fuerza: la formación docente funciona mejor cuando integra varios elementos al mismo tiempo —innovación, acompañamiento y evaluación— en lugar de tratarlos por separado (Bernal Párraga, A. P. et al., 2024).

CONCLUSIONES

El estudio mostró que la implementación de una estrategia creativa para gestionar la formación docente en habilidades de comprensión lectora tiene resultados positivos en el conocimiento y la autoeficacia en habilidades de enseñanza de nivel básico o educación básica. Además, los resultados demostraron, a través del objetivo general, que una manera sistemática y contextualizada tiene resultados notables y positivos en la evolución de las prácticas docentes.

Ante los objetivos específicos, la ausencia de habilidades de comprensión lectora en el alcance de la evaluación inicial reflejó la necesidad de integrar componentes de formación más profundos, que sirvieron como línea base para la implementación del programa, y como resultado,

se reportaron variaciones significativas en el marco de los componentes analizados en la evaluación pre y post. El efecto fue positivo, como lo evidenció la estrategia implícita y guiada y la enseñanza en la formación docente. Los tamaños de los efectos obtenidos sirven como testimonio de la relevancia del modelo aplicado.

La asistencia pedagógica a través del coaching contribuyó al nivel de reflexión crítica, mejora y marcos de retroalimentación continua definidos en las diversas estructuras en las que el aprendizaje adquiere un modelo de práctica docente, y en el papel de educador, coordinador y participante de una comunidad de trabajo, que fue adoptado y consolidado progresivamente. El fortalecimiento de los marcos definió la comunidad colaborativa en un modelo de estructuras interconectadas, como se describe en las dimensiones, de una estrategia práctica para resumir habilidades de comprensión lectora.

En el contexto del desarrollo de las hipótesis de investigación, las hipótesis propuestas fueron aceptadas y los resultados de la investigación justificaron. Los resultados confirmaron una mejora en el conocimiento y la práctica pedagógica, así como en la autoestima profesional de los docentes, mostrando la correlación entre las habilidades adquiridas, con la reflexión que cada alumno elabora sobre el componente conceptual.

Desde esta perspectiva, el modelo ofrece una opción valiosa y reproducible para otros sistemas educativos, especialmente los sistemas escolares latinoamericanos, donde la evidencia empírica contextualizada de tal modelo es casi inexistente. Su carácter integral, que consiste en diagnóstico, formación modular, apoyo pedagógico y comunidades de aprendizaje, responde de manera efectiva a las necesidades reales de los docentes.

Sin embargo, las limitaciones del estudio son evidentes. La falta de un grupo control en el diseño del modelo restringe la aplicabilidad de los hallazgos y la fuerza de las declaraciones de causalidad que se pueden realizar. En este sentido, los autores sugieren la inclusión de investigaciones con un diseño experimental real que incorpore un grupo control y, además, estudios longitudinales que permitan evaluar los efectos sostenidos en el tiempo. También sería importante estudiar el efecto del modelo en el desempeño lector de los estudiantes para articular un vínculo causal entre la formación docente y los resultados del aprendizaje.

Finalmente, se cree que la incorporación de metodologías activas y apoyo pedagógico con la ayuda de tecnologías emergentes en la gestión de la formación docente es el factor más determinante para la mejora de la enseñanza de la comprensión lectora. El estudio ofrece evidencia empírica contextualizada importante para la creación de políticas educativas que fortalezcan el desarrollo profesional de los docentes y la calidad de la educación en América Latina.

REFERENCIAS

- Álvarez Marinelli, H., Berlinski, S., Busso, M., & Martínez Correa, J. (2023). Improving early literacy through teacher professional development: Experimental evidence from Colombia. *Journal of Public Economics*, 221, 100019. <https://doi.org/10.1016/j.pubecp.2023.100019>
- Avalos, B. (2021). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Bernal Párraga, A. P., Constante Olmedo, D. F., López Sánchez, I. Y., Padilla Portocarrero, D. K., & Duarte Salinas, E. M. (2026). Ecosistema híbrido inteligente para la enseñanza de Ciencias Naturales: un modelo integrador de metodologías activas, IA y regulación emocional. *Tesla Revista Científica*, 6(1). <https://doi.org/10.55204/trc.v6i1.e588>
- Bernal Párraga, A. P., Santín Castillo, A. P., Ordoñez Ruiz, I., Tayupanta Rocha, L. M., Reyes Ordoñez, J. P., Guzmán Quiña, M. de los A., & Nieto Lapo, A. P. (2024). La inteligencia artificial como proceso de enseñanza en la asignatura de estudios sociales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 4011-4030. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15141
- Bernal Párraga, A. P., Tello Mayorga, L. E., Cintia Guisela, A. V., Troya, L. A., Plus Muñoz, A. M., Mario Efrén, C. Q., & Jumbo García, K. J. (2025). El impacto del uso de redes sociales en la autoestima de adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 498-517. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15733
- Bernal Párraga, A. P., Ibarvo Arias, J. A., Amaguaña Cotacachi, E. J., Gloria Aracely, C. T., Constante Olmedo, D. F., Valarezo Espinosa, G. H., & Poveda Gómez, J. A. (2025). Innovación Metodológica en la Enseñanza de las Ciencias Naturales: Integración de Realidad Aumentada y Aprendizaje Basado en Proyectos para Potenciar la Comprensión Científica en Educación Básica. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 6(2), 488–513. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i2.613>
- Bernal Párraga, A. P., Álvarez Santos A., & Mite Cisneros M. (2025). Formación docente: enfoques pedagógicos innovadores para el fortalecimiento de competencias profesionales en el siglo XXI. *Varona*, (84). Recuperado a partir de <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/2981>
- Castillo Baño, C. P., Cruz Gaibor, W. A., Bravo Jacome, R. E., Sandoval Lloacana, C. F., Guishca Ayala, L. M., Campaña Nieto, R. A., Yepez Mogro, T. C., & Bernal Párraga, A. P. (2024). Uso de Tecnologías Digitales en la Educación para la Ciudadanía. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 5388-5407. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12756

- Cockerill, M., Thurston, A., O’Keeffe, J., & Taylor, A. (2021). Protocol: A randomized controlled trial of the Fluency into Comprehension program in primary schools. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100052. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100052>
- Cosquillo Chida , J. L., Burneo Cosios, L. A., Cevallos Cevallos, F. R., Moposita Lasso, J. F., & Bernal Parraga, A. P. (2025). Innovación Didáctica con TIC en el Aprendizaje de Matemáticas: Estrategias Interactivas para Potenciar el Pensamiento Lógico y la Resolución de Problemas. *Revista Iberoamericana De La Educación*, 9(1), 269–286. <https://doi.org/10.31876/rie.v9i1.299>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2020). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Dixon, M. (2024). Exploring teachers teaching reading comprehension. *Education* 3–13. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357884>
- Fajardo Lopez , C. E., Yagual Cedeño, L. L., Quezada Sanchez, C. F., Toapanta Guanoquiza, M. J., Moreira Velez, K. L., Sandra Veronica, L. P., & Bernal Parraga , A. P. (2024). El Papel de los Padres en la Educación Inicial: Estrategias Innovadoras para la Participación Familiar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9881-9900. https://doi.org/10.37811/el_rcm.v8i4.13139
- Fierro Barrera , G. T., Aldaz Aimacaña, E. del R., Chipantiza Salán , C. M., Llerena Mosquera, N. C., Morales Villegas, N. R., Morales Armijo , P. A., & Bernal Párraga, A. P. (2024). El Refuerzo Académico en Educación Básica Superior en el Área de Matemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9639-9662. https://doi.org/10.37811/el_rcm.v8i4.13115
- Filderman, M. J., Didion, L., et al. (2025). Teacher professional development for reading: A review of the state of the research. *Reading Research Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/rrq.70054>
- Fletcher-Wood, H., & Zuccollo, J. (2020). The effects of high-quality professional development on teachers and students: A rapid review and meta-analysis. Education Policy Institute. <https://epi.org.uk/publications-and-research/effects-high-quality-professional-development/>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2020). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(52), 32864–32870. <https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>
- Hattie, J. (2021). *Visible learning: The sequel*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429285370>
- Jara Chiriboga, S. P., Valverde Alvarez, J. H., Moreira Pozo, D. A., Toscano Caisalitin, J. A., Yaulé Chingo, M. B., Catota Quinaucho, C. V., & Bernal Parraga, A. P. (2025).

- Gamification and English Learning: Innovative Strategies to Motivate Students in the Classroom . *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano* , 6(1), 1609–1633. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.549>
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2022). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 92(3), 373–415. <https://doi.org/10.3102/00346543211038045>
- Lipka, O., Bufman, A., Shaul, S., & Katzir, T. (2025). Transforming teacher knowledge to practice: Exploring the impact of a professional development model on teachers' literacy instruction and self-efficacy. *Education Sciences*, 15(9), 1230. <https://doi.org/10.3390/educsci15091230>
- OECD. (2021). 21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Padilla Chicaiza, V. A., Chanatásig Montaluisa, B. M., Moreira Cedeño, J. del C., Molina Ayala, E. T., Estela Teresa, S. V., & Bernal Párraga, A. P. (2025). Inteligencia artificial y aprendizaje de idiomas: Personalización del aula de inglés a través de plataformas adaptativas. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(2), 477–506. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.643>
- Rice, M. (2024). Professional development in reading comprehension: A meta-analytic review. *Reading Research Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/rrq.546>
- Sarango Lucas, K. P., Villacis Lalangui, C. V., Díaz Tapia, A. V., Codena Cantuña, N. P., Bonete León, C. L., & Bernal Párraga, A. P. (2025). El uso del storytelling digital como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(2), 713–737. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.656>
- Snow, C. E., & Matthews, T. J. (2020). Reading and language in the early grades. *Future of Children*, 30(1), 15–36. <https://doi.org/10.1353/foc.2020.0002>
- Tello Mayorga, L. E., Bowen Castro, D. J., Rosero Ubidia , A. M., Rea Elizalde, C. A., & Bernal Parraga, A. P. (2025). El papel del orientador educativo en la prevención del acoso escolar modelos de intervención basados en evidencia . *ASCE*, 4(3), 1089–1115. <https://doi.org/10.70577/ASCE/1089.1115/2025>
- Troya Santillán, B. N., Garcia Sosa, S. M., Medina Marino, P. A., Campoverde Duran, V. D. R., & Bernal Párraga, A. P. (2024). Diseño e Implementación del Gamming Impulsados por IA para Mejorar el Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 4051-4071. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11611
- Troya Santillán , B. N., Arzube Plaza, M. C., Arzube Plaza, D. M., Troya Santillán, C. M., Martínez Oviedo, M. Y., Zapata Valverde, Y. F., & Bernal Parraga, A. P. (2024). Liderazgo Educativo Transformacional: Estrategias para Inspirar y Motivar a los Docentes en el

- Contexto Escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 2230-2246. https://doi.org/10.37811/cl_rem.v8i5.13687
- Vargas Castro , M. F., Cabrera Brown, M. N., Moreira Quiroz, H. B., Martínez Oviedo, M. Y., Bonilla Villegas, T. J., Bernal Parraga, A. P., & Bonilla Villegas, S. I. (2024). Estrategias Psicológicas Para Mejorar La Autoestima Y El Rendimiento Académico En Estudiantes De Educación General Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 6930-6945. https://doi.org/10.37811/cl_rem.v8i5.14112
- Vargas, M. D., Irby, B. J., Lara-Alecio, R., Tong, F., Jimenez, D., Gamez, Y., Choron, V., & Tang, S. (2022). A randomized controlled trial study: An analysis of virtual professional development and virtual mentoring and coaching for mainstream teachers serving emergent bilingual students. *Teaching and Teacher Education*, 116, 103995. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103995>
- Villacreses Sarzoza, E. G., Nancy Maribel, M. C., Calderón Quezada, J. E., Víctor Gregory, T. V., Iza Chungandro, M. F., Tandazo Sarango, F. E., & Bernal Párraga, A. P. (2025). Inteligencia Artificial: Transformando la Escritura Académica y Creativa en la Era del Aprendizaje Significativo. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano* , 6(1), 1427–1451. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.533>
- Wang, C., & Hu, X. (2025). Teacher online professional learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 45, 100727. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100727>
- Werbrouck, S., & Van Keer, H. (2025). Unlocking the magic: Professional development on reading for teachers in prevocational education—Insights from four case studies. *Education Sciences*, 15(11), 1448. <https://doi.org/10.3390/educsci15111448>
- Yaule Chingo , M. B., Suarez Cobos, C. A., Dias Pilatasig, M. J., Olalla Faz, M. I., Zamora Batioja, I. J., Arequipa Molina, A. D., & Bernal Párraga, A. P. (2024). Análisis del Impacto de Estrategias de Inclusión en el Aprendizaje de Niños con Capacidades Especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 5408-5425. https://doi.org/10.37811/cl_rem.v8i4.12757
- Zamora Franco, A. F., Bernal Párraga , A. P., Garcia Paredes, E. B., Herrera Lemus, L. P., Camacho Torres , V. L., Simancas Malla, F. M., & Haro Cedeño, E. L. (2024). Estrategias para Fomentar la Colaboración en el Aula de Matemáticas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 616-639. https://doi.org/10.37811/cl_rem.v8i4.12310