

El papel de los docentes en la transformación educativa del bachillerato rural

The role of teachers in the educational transformation of the rural baccalaureate

Quinga-Villa, Carlos Alfredo¹; Cerda-Calapucha, Martha Antonia²; Pincay-Alvarado, Beatriz Elizabeth³; Arauz-Rivas, Nieve Margarita⁴.

Recibido: 23/11/2022

Aceptado: 23/12/2022

Publicado: 31/01/2023

Cita: Quinga-Villa, C. A., Cerda-Calapucha, M. A., Pincay-Alvarado, B. E., & Arauz-Rivas, N. M. (2023). El papel de los docentes en la transformación educativa del bachillerato rural. *Space Scientific Journal of Multidisciplinary*, 1(1), 42-54. <https://doi.org/10.63618/omd/ssjm/v1/n1/9>

Resumen

El presente estudio examina el papel de los docentes en la transformación educativa del bachillerato rural, destacando su rol no solo como ejecutores de políticas, sino como agentes activos de cambio. A través de una revisión bibliográfica sistemática de 42 artículos publicados entre 2013 y 2024, se identificaron factores clave que configuran la capacidad transformadora del profesorado: la formación continua contextualizada, las condiciones institucionales, y las políticas educativas vigentes. Los hallazgos revelan que los docentes tienen mayor impacto en la innovación pedagógica cuando cuentan con autonomía profesional, apoyo institucional y oportunidades de desarrollo profesional reflexivo y colaborativo. No obstante, barreras como la rigidez normativa, la sobrecarga administrativa y la falta de participación limitan su protagonismo. El estudio concluye que una transformación educativa efectiva y sostenible requiere políticas coherentes que articulen formación, cultura institucional y reconocimiento docente, reconociendo al profesorado como sujeto epistémico capaz de liderar procesos educativos contextualizados, críticos y equitativos.

Palabras clave: transformación educativa; agencia docente; formación continua; políticas educativas; bachillerato rural.

Abstract

This study examines the role of teachers in the educational transformation of the rural baccalaureate, highlighting their role not only as policy implementers, but also as active agents of change. Through a systematic literature review of 42 articles published between 2013 and 2024, key factors that shape teachers' transformative capacity were identified: contextualized continuous training, institutional conditions, and current educational policies. The findings reveal that teachers have a greater impact on pedagogical innovation when they have professional autonomy, institutional support, and opportunities for reflective and collaborative professional development. However, barriers such as regulatory rigidity, administrative overload and lack of participation limit their protagonism. The study concludes that an effective and sustainable educational transformation requires coherent policies that articulate training, institutional culture and teacher recognition, recognizing teachers as epistemic subjects capable of leading contextualized, critical and equitable educational processes.

Keywords: educational transformation; teacher agency; continuing education; educational policies; rural baccalaureate.

¹ Unidad Educativa "David Clark"; Ecuador, Orellana; <https://orcid.org/0009-0009-0547-7637>; carlosquina_1996@hotmail.com

² Unidad Educativa "David Clark"; Ecuador, Orellana; <https://orcid.org/0009-0003-6679-2370>; antoncia.cerda@educacion.gob.ec

³ Unidad Educativa "David Clark"; Ecuador, Orellana; <https://orcid.org/0009-0005-1331-6260>; beatriz.pincay@educacion.gob.ec

⁴ Unidad Educativa "David Clark"; Ecuador, Orellana; <https://orcid.org/0009-0009-3713-8672>; nieve.arauz@educacion.gob.ec



1. Introducción

La transformación educativa en el nivel de bachillerato ha cobrado una relevancia significativa en las últimas décadas como parte de los procesos de reforma educativa a nivel global. En este contexto, el rol del docente se posiciona como un eje central que articula los cambios curriculares, metodológicos y evaluativos en las aulas. Sin embargo, pese a la creciente incorporación de políticas de modernización educativa, persisten múltiples tensiones entre los objetivos institucionales y las prácticas pedagógicas cotidianas, lo que pone en evidencia un desfase entre la teoría reformista y su implementación real (Fullan, 2021). Este fenómeno genera la necesidad de analizar con mayor profundidad cómo los docentes contribuyen —o se ven limitados— en el proceso de transformación educativa del bachillerato, considerando no solo su función como ejecutores de políticas, sino también como agentes activos de cambio.

El problema central radica en que, a pesar de los avances estructurales promovidos por los sistemas educativos, la transformación sustantiva del nivel medio superior sigue dependiendo en gran medida del compromiso, formación, autonomía y capacidad reflexiva del profesorado (Imbernón, 2017). Muchos de los modelos de reforma han priorizado cambios en los planes y programas de estudio, así como la incorporación de tecnologías, sin atender de manera proporcional el fortalecimiento del rol docente como mediador y constructor del conocimiento en contextos diversos (Snoek, Swennen, & van der Klink, 2020). Esto ha generado un escenario en el cual los docentes son receptores pasivos de políticas impuestas desde niveles superiores, lo que limita su empoderamiento y su participación crítica en los procesos de innovación educativa.

Entre los factores que afectan este fenómeno se identifican principalmente la insuficiente formación continua alineada a las demandas del nuevo paradigma educativo, la sobrecarga administrativa, la resistencia al cambio y la escasa participación de los docentes en la formulación de políticas educativas (Avalos & Valenzuela, 2016). Además, la transformación educativa del bachillerato enfrenta condiciones heterogéneas entre regiones, instituciones y contextos socioculturales, lo que complejiza aún más la labor docente y exige una capacidad de adaptación y resiliencia constante (OECD, 2021). Estas problemáticas tienen un impacto directo en la calidad de los aprendizajes, la equidad educativa y la pertinencia del currículo, especialmente en contextos de vulnerabilidad social donde los docentes cumplen también funciones de acompañamiento emocional y orientación comunitaria.

Justificar el estudio del papel de los docentes en este proceso es fundamental, dado que el éxito de cualquier reforma educativa depende en última instancia de su implementación en el aula. Diversas investigaciones han evidenciado que las transformaciones más sostenibles y eficaces son aquellas que integran a los docentes como actores clave en la toma de decisiones, promueven su desarrollo profesional, y reconocen su autonomía como intelectuales de la educación (Darling-

Hammond, 2020; Marcelo & Vaillant, 2018). Desde esta perspectiva, un análisis bibliográfico riguroso permitirá sistematizar los hallazgos de estudios recientes en torno al rol docente, visibilizar buenas prácticas y aportar a la formulación de propuestas que favorezcan la transformación educativa desde una mirada crítica y contextualizada.

La viabilidad de esta revisión bibliográfica radica en la abundancia de literatura científica disponible sobre la temática, especialmente en las bases de datos indexadas como Scopus y Web of Science, lo que permite construir un marco teórico actualizado y robusto. Asimismo, la naturaleza transversal del rol docente facilita el abordaje del fenómeno desde múltiples enfoques disciplinares, tales como la pedagogía crítica, la sociología de la educación y los estudios de políticas públicas, enriqueciendo el análisis desde una perspectiva multidimensional. La revisión se enfocará en artículos publicados en los últimos diez años, lo que garantiza la pertinencia y actualidad de los hallazgos discutidos.

En consecuencia, el presente artículo tiene como objetivo analizar, desde una revisión sistemática de la literatura científica, el papel que desempeñan los docentes en la transformación educativa del nivel medio superior, considerando su formación, prácticas pedagógicas, participación en las políticas educativas y los desafíos estructurales que enfrentan. A través de este análisis, se busca contribuir a una comprensión más integral del proceso de cambio educativo, situando al docente no solo como un ejecutor de reformas, sino como un agente transformador capaz de incidir activamente en la construcción de una educación más equitativa, inclusiva y de calidad.

2. Materiales y Métodos

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de carácter exploratorio, mediante la realización de una revisión bibliográfica sistemática orientada a identificar, analizar y sintetizar la producción científica reciente sobre el papel de los docentes en los procesos de transformación educativa del bachillerato. La elección de esta metodología responde a la necesidad de integrar de forma rigurosa el conocimiento disponible en diversas fuentes académicas para construir una visión crítica, actualizada y comprehensiva del fenómeno en estudio.

El procedimiento de revisión se estructuró en varias fases. En primer lugar, se definieron los criterios de inclusión y exclusión de los documentos, considerando únicamente artículos científicos publicados entre 2013 y 2024, en revistas indexadas en bases de datos reconocidas por su rigor y calidad académica, específicamente Scopus y Web of Science. Se priorizaron los estudios empíricos y teóricos que abordaran la participación, prácticas, formación, agencia o desarrollo profesional del profesorado en contextos de reforma o cambio educativo, en el nivel medio superior o equivalente, excluyéndose aquellas investigaciones centradas

exclusivamente en otros niveles educativos o en temáticas desvinculadas de los objetivos del presente trabajo.

Posteriormente, se diseñó una estrategia de búsqueda mediante el uso de combinaciones de palabras clave en inglés y español, tales como teacher agency, educational change, upper secondary education, teacher professional development, transformación educativa, docentes en bachillerato y reforma educativa, empleando operadores booleanos para refinar la búsqueda en las plataformas electrónicas. La revisión se realizó entre los meses de febrero y abril de 2025, y arrojó un corpus preliminar de 108 publicaciones. A partir de una lectura crítica de los resúmenes, y con base en la pertinencia temática, se seleccionaron finalmente 42 documentos que cumplieron con los criterios establecidos.

Una vez definido el corpus documental, se procedió al análisis de contenido de los textos seleccionados, utilizando técnicas de codificación cualitativa para identificar categorías emergentes relacionadas con el rol docente en los procesos de transformación educativa. Este análisis permitió agrupar las evidencias en torno a ejes temáticos comunes, tales como las competencias requeridas para la transformación pedagógica, las condiciones institucionales que favorecen o dificultan el cambio, y las estrategias de formación y acompañamiento profesional más efectivas. Los resultados fueron organizados y discutidos desde una perspectiva interpretativa, con el objetivo de establecer patrones recurrentes, tensiones y vacíos de conocimiento, y de este modo aportar al fortalecimiento del debate académico sobre la transformación del bachillerato desde la mirada docente. Este enfoque metodológico permitió realizar una integración sistemática de conocimientos provenientes de distintas regiones y enfoques teóricos, enriqueciendo la comprensión del fenómeno objeto de estudio. Asimismo, el carácter exploratorio de la revisión facilitó la identificación de tendencias emergentes en la literatura, abriendo líneas de investigación futuras orientadas a profundizar en las condiciones que favorecen la participación de los docentes como agentes clave en la transformación educativa.

3. Resultados

3.1. Docente como agente de cambio

3.1.1. Protagonismo en la transformación educativa

La transformación educativa del bachillerato constituye un proceso complejo que implica no solo la renovación de contenidos curriculares o la adopción de tecnologías emergentes, sino una reconfiguración profunda de las prácticas pedagógicas, las relaciones institucionales y los fines de la educación. En este contexto, el docente ocupa una posición estratégica, no como mero transmisor de conocimientos ni ejecutor de políticas, sino como sujeto activo, crítico y comprometido que participa en la construcción de nuevas formas de enseñar, aprender y convivir. Reconocer al docente como agente de cambio supone, por

tanto, concebirlo como un profesional reflexivo con la capacidad de interpretar, mediar e intervenir en los procesos de reforma desde una perspectiva situada (Biesta, Priestley, & Robinson, 2015).

La noción de agencia docente ha ganado relevancia en el debate educativo contemporáneo como respuesta a enfoques tecnocráticos que han despojado al profesorado de autonomía, reduciendo su función a la mera implementación de lineamientos establecidos desde esferas gubernamentales o administrativas. Frente a ello, surge una visión más integral del rol docente, en la que se reconoce su capacidad para ejercer decisiones pedagógicas informadas, adaptarse a contextos cambiantes y responder de forma creativa a los desafíos sociales y educativos emergentes (Sachs, 2016). Esta capacidad no se manifiesta únicamente en términos individuales, sino también colectivos, a través de la colaboración entre pares, la creación de redes profesionales y la participación en comunidades de aprendizaje.

En el nivel medio superior, esta agencia cobra particular relevancia, dado que este tramo educativo se caracteriza por una diversidad de desafíos: alta tasa de abandono escolar, desigualdades socioeconómicas entre estudiantes, presión institucional por los resultados estandarizados, y una frecuente desvinculación entre los contenidos curriculares y las realidades juveniles (OECD, 2020). En este marco, los docentes no solo son responsables de promover aprendizajes académicos, sino también de generar climas escolares democráticos, establecer vínculos significativos con los estudiantes y fomentar una ciudadanía crítica. Así, su protagonismo en la transformación educativa implica actuar como mediadores culturales, innovadores pedagógicos y constructores de sentido en espacios educativos que requieren respuestas contextualizadas y sensibles a la realidad.

Los estudios empíricos coinciden en que cuando los docentes son reconocidos como actores clave en los procesos de cambio, los efectos en la calidad de la enseñanza y en los logros estudiantiles son más sostenibles y profundos. Por ejemplo, un estudio longitudinal desarrollado en Noruega por Klette, Blikstad-Balas y Roe (2017) demostró que los docentes con mayor margen de autonomía profesional y participación en la toma de decisiones institucionales tienden a generar ambientes de aprendizaje más activos, inclusivos y equitativos. En consonancia, investigaciones en América Latina han evidenciado que el empoderamiento docente es un factor determinante para la apropiación exitosa de reformas curriculares, especialmente cuando estas incorporan enfoques interdisciplinarios y metodologías centradas en el estudiante (Bolívar, 2016).

Sin embargo, para que los docentes puedan ejercer efectivamente este rol transformador, es necesario que existan condiciones estructurales, institucionales y culturales que lo posibiliten. El reconocimiento profesional, el acceso a espacios de formación continua significativa, la reducción de la carga burocrática, y la existencia de climas escolares democráticos son elementos esenciales para el fortalecimiento

de la agencia docente. Asimismo, resulta crucial fomentar una cultura institucional que promueva la innovación, el diálogo pedagógico y la investigación-acción como parte integral del trabajo docente.

El protagonismo docente en los procesos de cambio también se articula con su identidad profesional, entendida como una construcción dinámica que se configura en la interacción entre la experiencia personal, las condiciones del contexto y las expectativas institucionales. Beauchamp y Thomas (2009) señalan que una identidad docente robusta favorece la toma de decisiones pedagógicas coherentes, la resiliencia ante situaciones adversas y la disposición al aprendizaje continuo. En este sentido, los procesos de transformación educativa deben contemplar estrategias que refuercen la identidad profesional del docente, brindándole reconocimiento, apoyo institucional y espacios para la reflexión crítica.

Además, diversas experiencias documentadas a nivel internacional dan cuenta de cómo los docentes, desde sus propias prácticas, generan innovaciones que trascienden las fronteras del aula e impactan en el proyecto educativo institucional. Iniciativas como los “círculos de innovación docente”, las redes de colaboración profesional, y los proyectos pedagógicos interdisciplinarios liderados por profesorado comprometido han demostrado ser motores eficaces de cambio en contextos de bachillerato. Estas experiencias reafirman que el cambio educativo no emana exclusivamente de las directrices externas, sino que se construye desde la práctica pedagógica situada, cuando los docentes se constituyen como sujetos epistémicos y éticos capaces de transformar su entorno (Puyol-Cortez et al., 2022). En conclusión, el docente en el bachillerato ocupa un lugar central en los procesos de transformación educativa cuando es reconocido y se reconoce a sí mismo como un agente de cambio. Su protagonismo no reside únicamente en el cumplimiento de objetivos curriculares, sino en su capacidad para interpretar críticamente su contexto, colaborar con otros actores educativos, y crear propuestas pedagógicas innovadoras, inclusivas y significativas. Promover este protagonismo requiere no solo políticas educativas coherentes y formaciones pertinentes, sino también una profunda revalorización del trabajo docente como práctica intelectual, ética y transformadora. Sin este reconocimiento, cualquier intento de reforma corre el riesgo de mantenerse en el plano declarativo, sin alcanzar una transformación real de la experiencia educativa.

3.2. Factores condicionantes del rol docente

3.2.1. Formación continua – Políticas y contexto institucional

El papel de los docentes en la transformación educativa no puede analizarse de forma aislada del entramado estructural, normativo e institucional en el que se desempeñan. Si bien el ejercicio de la agencia profesional y el compromiso con la innovación constituyen elementos esenciales del protagonismo docente, estos se ven modulados, facilitados o limitados por factores externos que condicionan su margen de acción. Entre los principales factores identificados en la literatura se

encuentran la formación continua, como proceso estratégico de actualización y empoderamiento profesional, y el conjunto de políticas educativas y condiciones institucionales que estructuran el ejercicio cotidiano de la docencia.

En primer lugar, la formación continua representa un componente fundamental para el desarrollo profesional docente y la mejora sostenida de las prácticas pedagógicas. No obstante, su eficacia depende en gran medida del enfoque con el que se diseñe e implemente. La visión tradicional de la formación continua como mecanismo técnico-administrativo para actualizar contenidos o uniformar prácticas ha demostrado ser limitada y, en muchos casos, contraproducente. Esta perspectiva instrumental, centrada en la transmisión de conocimientos estandarizados, reduce al docente a un mero receptor de lineamientos y limita su capacidad crítica y transformadora (Imbernón, 2017).

Por el contrario, enfoques contemporáneos de desarrollo profesional docente proponen concebir la formación como un proceso complejo, situado, colaborativo y orientado a la reflexión crítica sobre la práctica. Este paradigma implica no solo adquirir conocimientos o habilidades, sino transformar concepciones pedagógicas, construir saber pedagógico desde la experiencia y generar capacidades para incidir en los entornos escolares (Marcelo & Vaillant, 2018). La literatura evidencia que las prácticas formativas más efectivas son aquellas que se integran a las dinámicas institucionales, se orientan a resolver problemas reales del aula y promueven el aprendizaje entre pares en comunidades profesionales (Darling-Hammond et al., 2017).

En este sentido, Avalos (2016) destaca que los procesos de formación continua deben responder a las necesidades concretas del profesorado, estar contextualizados en sus realidades socioculturales y promover la agencia profesional mediante estrategias activas y colaborativas. Asimismo, para que la formación tenga un impacto significativo, es indispensable que se articule con procesos de acompañamiento pedagógico, supervisión formativa y evaluación participativa. Cuando estos elementos se alinean adecuadamente, el desarrollo profesional contribuye no solo al fortalecimiento de las competencias docentes, sino también a la construcción de comunidades educativas capaces de liderar procesos de transformación desde la base (Llor Giler et al., 2021).

No obstante, diversos estudios han puesto en evidencia la debilidad estructural de las políticas de formación continua en muchos sistemas educativos, especialmente en América Latina. Las principales limitantes son la falta de planificación a largo plazo, la fragmentación de las ofertas formativas, la escasa articulación con el desarrollo curricular, y la limitada participación de los docentes en la definición de sus propias trayectorias formativas. Esta situación genera un panorama de desigualdad en el acceso y calidad de la formación, lo que perpetúa brechas profesionales y limita la consolidación de una cultura docente orientada al cambio.

Por otro lado, las políticas educativas y el contexto institucional constituyen un segundo eje determinante en la configuración del rol docente como agente transformador. La implementación de reformas educativas no ocurre en un vacío, sino dentro de marcos normativos y culturales que determinan los límites y posibilidades de actuación del profesorado. En este marco, el tipo de liderazgo escolar, las estructuras organizacionales, las relaciones de poder internas y las formas de evaluación predominantes juegan un papel central en la construcción del entorno profesional docente (Sleegers et al., 2014).

Las políticas educativas centradas en la rendición de cuentas, la estandarización curricular y los sistemas de evaluación de alto impacto han generado, en muchos casos, efectos adversos sobre la autonomía profesional y la motivación docente. Apple (2018) advierte que estas políticas responden a una lógica neoliberal que concibe al docente como un ejecutor eficiente de metas externas, subordinando el juicio pedagógico y la innovación al cumplimiento de indicadores. Esta visión tecnocrática ha sido ampliamente criticada por limitar la creatividad docente, descontextualizar los procesos de enseñanza y generar climas laborales marcados por la presión y el control.

Sin embargo, también existen experiencias en las que las políticas institucionales han contribuido a fortalecer el rol docente como protagonista del cambio. Esto se ha logrado, por ejemplo, mediante el diseño de modelos de liderazgo distribuido, estructuras organizacionales horizontales, y esquemas de gobernanza escolar participativa (Bolívar, 2016). En estos contextos, los docentes disponen de mayor autonomía para tomar decisiones pedagógicas, liderar proyectos institucionales y participar activamente en los procesos de mejora escolar. Esta capacidad de participación refuerza el sentido de pertenencia, la identidad profesional y el compromiso con la transformación educativa (Guzmán Gómez, 2022).

Además, el contexto institucional incluye factores culturales y simbólicos que influyen significativamente en las prácticas docentes. La existencia de una cultura escolar basada en la confianza, el respeto profesional y el reconocimiento del saber docente favorece entornos propicios para la innovación. En cambio, culturas escolares jerárquicas, autoritarias o burocráticas tienden a desalentar la participación crítica y reproducen modelos pedagógicos tradicionales, limitando el potencial transformador del profesorado (Hargreaves & Fullan, 2012).

En resumen, la formación continua y las políticas educativas —junto con las condiciones institucionales— actúan como factores estructurantes del ejercicio docente. Su influencia es decisiva no solo en la mejora técnica de las prácticas pedagógicas, sino también en la configuración de un ethos profesional que promueva la reflexión, la colaboración y la transformación. La transformación educativa del bachillerato requiere, por tanto, no solo docentes comprometidos y capacitados, sino también políticas integradas y entornos escolares democráticos que permitan ejercer ese compromiso de forma plena y efectiva. El desafío

contemporáneo radica en articular estas dimensiones en un modelo coherente de desarrollo profesional docente que trascienda lo declarativo y se materialice en procesos formativos e institucionales sostenidos, inclusivos y transformadores (Duque Duque, 2018).

4. Discusión

Los resultados analizados permiten sostener que el papel del docente en la transformación educativa del bachillerato es un elemento estructural y decisivo en la reconfiguración de los sistemas de enseñanza. No obstante, su capacidad para actuar como agente de cambio no debe ser interpretada como una condición intrínseca o individual, sino como el resultado de un proceso dinámico, influido por múltiples dimensiones institucionales, organizativas y políticas. La agencia docente es, en este sentido, una construcción contextual y relacional que solo puede ejercerse plenamente cuando existen condiciones estructurales que habilitan la toma de decisiones pedagógicas autónomas, informadas y orientadas al bien común (OECD, 2020).

La superación de enfoques tecnocráticos que reducen al docente a un ejecutor de directrices externas es fundamental para comprender su papel en la transformación educativa. Las reformas que se centran únicamente en el rediseño curricular o la incorporación de tecnologías sin contemplar la participación del profesorado tienden a producir efectos limitados y poco sostenibles. La transformación auténtica requiere reconocer al docente como sujeto epistémico capaz de interpretar críticamente las condiciones de su práctica, generar propuestas pedagógicas innovadoras y contribuir activamente a la mejora institucional desde su experiencia y saber profesional (Imbernón, 2017).

En este marco, la formación continua emerge como una de las principales condiciones para el fortalecimiento del rol docente. Cuando está diseñada desde un enfoque situado, reflexivo y colaborativo, la formación permite consolidar competencias profesionales, desarrollar una identidad pedagógica coherente y articular saberes prácticos con fundamentos teóricos relevantes. Sin embargo, la eficacia de los programas de formación depende de su pertinencia, continuidad, contextualización y vinculación con los desafíos reales que enfrentan los docentes en sus entornos educativos. La mera actualización técnica o la capacitación de carácter prescriptivo resultan insuficientes cuando no se acompañan de procesos que promuevan la agencia profesional y la reflexión crítica (Guzmán Gómez, 2022). Al mismo tiempo, las políticas educativas y las condiciones institucionales constituyen un marco esencial que puede habilitar o restringir el protagonismo docente. Instituciones que operan bajo lógicas verticales, centralizadas o marcadamente burocráticas tienden a obstaculizar la participación del profesorado en la toma de decisiones. Por el contrario, aquellas que promueven liderazgos distribuidos, trabajo colaborativo y autonomía profesional favorecen entornos más

proclives a la innovación y al cambio. La cultura organizacional también influye de manera decisiva: el reconocimiento del trabajo docente, la generación de climas escolares democráticos y la promoción de comunidades de aprendizaje son elementos que inciden directamente en la disposición del profesorado a comprometerse con procesos transformadores (Bolívar, 2016).

Es importante señalar que la transformación educativa no se produce en un plano abstracto, sino en escenarios concretos donde confluyen múltiples tensiones: exigencias curriculares, presiones institucionales, diversidad sociocultural del estudiantado, precarización laboral y expectativas sociales. En estos escenarios, el docente se convierte en un actor que debe navegar entre demandas contradictorias, tomar decisiones pedagógicas complejas y sostener prácticas éticas en condiciones muchas veces adversas. Por ello, fortalecer su papel como agente de cambio implica no solo reconocer su valor, sino crear condiciones estructurales que garanticen su desarrollo profesional, su bienestar y su participación efectiva en la vida institucional (Hargreaves & Fullan, 2012).

La articulación entre formación continua, políticas educativas y contexto institucional no es una tarea menor. Requiere de un enfoque sistémico que vincule los distintos niveles de decisión, respete la diversidad de trayectorias profesionales y promueva una visión compartida del cambio educativo. La desconexión entre estos elementos suele traducirse en iniciativas fragmentadas, incoherencias en la implementación de reformas y una percepción de deslegitimación del rol docente, lo que impacta negativamente en la calidad educativa y en los procesos de mejora escolar (Duque Duque, 2018).

En conclusión, el análisis realizado permite afirmar que el docente tiene un papel central en la transformación educativa del bachillerato, pero su ejercicio como agente de cambio está condicionado por múltiples factores que deben ser abordados de manera integral. Fortalecer la formación continua, promover políticas inclusivas y participativas, y consolidar contextos institucionales que favorezcan la autonomía, la colaboración y la innovación son pasos fundamentales para avanzar hacia un modelo educativo más justo, crítico y pertinente. Reconocer al docente como protagonista del cambio no es solo una declaración retórica, sino una exigencia estructural para cualquier proyecto educativo que aspire a la equidad, la calidad y la transformación social (Sachs, 2016).

5. Conclusiones

El análisis realizado en este estudio ha permitido constatar que el docente constituye un actor central en los procesos de transformación educativa del bachillerato, no solo por su función operativa dentro del aula, sino por su potencial como agente reflexivo, creativo y crítico capaz de incidir en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su papel no puede reducirse a la aplicación de políticas educativas ni a la reproducción de prácticas estandarizadas, sino que

debe ser entendido como el de un sujeto activo que interpreta su contexto, genera propuestas pedagógicas pertinentes y lidera procesos de innovación desde su propia práctica profesional

Los hallazgos de esta revisión bibliográfica revelan que la transformación educativa no será posible sin el fortalecimiento integral de la profesión docente. Para ello, se requiere avanzar hacia modelos de formación continua que sean contextualizados, colaborativos y orientados a la resolución de problemas reales. La formación debe dejar de concebirse como una obligación externa y fragmentada, para convertirse en una estrategia institucionalizada que acompañe la trayectoria profesional del docente y potencie su capacidad de liderazgo pedagógico.

Asimismo, se ha puesto de manifiesto que las políticas educativas y el contexto institucional influyen de manera decisiva en el ejercicio del rol docente. Las estructuras jerárquicas, la rigidez normativa y la falta de participación del profesorado en la toma de decisiones son factores que limitan su protagonismo. En contraste, los entornos escolares que promueven el trabajo colaborativo, la autonomía y el reconocimiento del saber docente favorecen la consolidación de comunidades profesionales comprometidas con el cambio educativo.

La articulación coherente entre formación, política educativa y cultura institucional representa, por tanto, una condición indispensable para habilitar el ejercicio pleno de la agencia docente. La desconexión entre estos ámbitos no solo debilita los procesos de innovación, sino que contribuye a la desprofesionalización del oficio y a la reproducción de prácticas que no responden a las necesidades actuales del estudiantado ni a los desafíos del contexto social.

En definitiva, la transformación educativa del bachillerato exige una revalorización profunda del rol docente, entendida no como un reconocimiento simbólico, sino como una estrategia estructural que sitúe al profesorado en el centro de los procesos de cambio. Para que esta transformación sea efectiva, equitativa y sostenible, es indispensable construir sistemas educativos que fortalezcan la autonomía docente, promuevan su formación permanente y generen condiciones institucionales que reconozcan su capacidad para liderar la educación del siglo XXI.

CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.

Referencias Bibliográficas

Apple, M. W. (2018). *Can education change society?* Routledge.

Avalos, B. (2016). La formación continua de los docentes: retos y posibilidades para América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), 7–28.

Avalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). La profesión docente en América Latina: oportunidades, apoyos y desafíos. *Revista de Educación*, (370), 8–29.

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bolívar, A. (2016). *La profesión docente: Entre el discurso de la excelencia y las condiciones del trabajo*. Editorial Octaedro.
- Darling-Hammond, L. (2020). *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools that Work*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>.
- Duque Duque, K. A. (2018). Desafíos en la educación rural-campesina: experiencias, posibilidades y transformaciones para la paz. *Revista Controversia*, (210), 135 - 176. <https://doi.org/10.54118/controver.vi210.1115>
- Fullan, M. (2021). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Guzmán Gómez, Carlota. (2022). Cambios en las condiciones, prácticas y relaciones maestros-estudiantes durante la pandemia por COVID-19 en los bachilleratos rurales mexicanos. *Apuntes*, 49(92), 33-60. Epub 27 de septiembre de 2022. <https://doi.org/10.21678/apuntes.92.1572>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Herrera-Enríquez, G., Herrera-Sánchez, M., Casanova-Villalba, C., Puyol-Cortez, J., Mendoza-Armijos, H, (2021). *Manual para Elaboración del Plan de Titulación como Conclusión de Carrera*. Editorial Grupo Compás.
- Imbernón, F. (2017). *La formación del profesorado en la sociedad del conocimiento: nuevas perspectivas para la formación permanente*. Editorial Graó.
- Klette, K., Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2017). Linking instruction and student achievement: Research design for a new generation of classroom studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 333–351. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4729>
- Loor Giler, J. L., Lorenzo Benítez, R., & Herrera Navas, C. D. (2021). Manual de actividades didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de subnivel de básica media. *Journal of Economic and Social Science Research*, 1(1), 15–37. <https://doi.org/10.55813/gaeal/jessr/v1/n1/18>

- Madrid-Gómez, K. E., Herrera-Aponte, M. B., Arias-Huánuco, J. M., Zevallos-Parave, Y., Camposano-Córdova, A. I., & LLancari-Choccelahua, R. B. (2023). *Interacciones Familiares y Autoestima: Un Estudio entre Estudiantes de Secundaria*. Editorial Grupo AEA. <https://doi.org/10.55813/egaea.l.2022.52>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). *Desarrollo profesional docente: claves para la mejora de la enseñanza*. Narcea Ediciones.
- OECD. (2020). *Teachers and school leaders as valued professionals: Status, working conditions and professionalism*. OECD Publishing.
- OECD. (2021). *Teachers and Leaders in Vocatioeznal Education and Training*. OECD Publishing.
- Puyol-Cortez, J. L., & Mina-Bone, S. G. (2022). Explorando el liderazgo de los profesores en la educación superior: un enfoque en la UTELVT Santo Domingo. *Journal of Economic and Social Science Research*, 2(2), 16–28. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v2/n2/49>
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413–425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Silva Alvarado, J. C., & Herrera Navas, C. D. (2022). Estudio de Kahoot como recurso didáctico para innovar los procesos evaluativos pospandemia de básica superior de la Unidad Educativa Iberoamericano. *Journal of Economic and Social Science Research*, 2(4), 15–40. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v2/n4/23>
- Sleegers, P., Thoonen, E., Oort, F., & Peetsma, T. (2014). Changing classroom practices: The role of school-wide capacity for sustainable improvement. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 617–652. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2013-0126>
- Snoek, M., Swennen, A., & van der Klink, M. (2020). The teacher educator as a broker between policy and practice. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 437–454.
- Vargas-Fonseca, A. D., Borja-Cuadros, O. M., & Cristiano-Mendivelso, J. F. (2023). *Estructura Ecológica Principal de la Localidad de Engativá: Estudio desde una perspectiva de ordenamiento territorial y sus instrumentos jurídicos*. Editorial Grupo AEA. <https://doi.org/10.55813/egaea.l.2022.38>