Ciencia y Educación
(L-ISSN: 2790-8402 E-ISSN: 2707-3378)
Vol. 7 No. 12.1
Edición Especial XII 2026

EXPECTATIVAS DOCENTES Y PREPARACIÓN INSTITUCIONAL ANTE LA REFORMA CURRICULAR DE EDUCACIÓN BÁSICA

TEACHER EXPECTATIONS AND INSTITUTIONAL PREPAREDNESS FOR THE BASIC EDUCATION CURRICULUM REFORM

Autores: [1]Génesis Yael Sornoza Vélez, [2]Marlene Yupanqui Pallchisaca, [3]Alejandro Sebastián Sánchez Mendoza y [4]Juan Carlos Méndez Pluas.
[1]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0005-7998-9150
[2]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0006-2044-8699
[3]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0002-0618-3162
[4]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0003-0983-1708
[1]E-mail de contacto: gsornozav@unemi.edu.ec
[2]E-mail de contacto: alondrayupanqui@gmail.com
[3]E-mail de contacto: asanchezm29@unemi.edu.ec
[4]E-mail de contacto: juan.c_mendez@hotmail.es
Afiliación: [1*3*]Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). [2*]Centro Cultural Kuntur, (Ecuador). [4*]Ministerio de Educación del Ecuador, (Ecuador).
Artículo recibido: 15 de Octubre del 2026.
Artículo revisado: 17 de Noviembre del 2026.
Artículo aprobado: 17 de Noviembre del 2026.
[1]Estudiante de octavo Semestre de la carrera de Educación Básica, modalidad en línea, en la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).
[2]Licenciada en Educación, mención Arte, graduada de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador).
[3]Ingeniero Mecánico, graduado de la Universidad Técnica de Ambato, (Ecuador). Magíster en Energías Renovables, graduado de la Universidad Técnica de Ambato, (Ecuador).
[4]Licenciado en Informática Educativa, graduado de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador). Magíster en Tecnología e Innovación Educativa, graduado de la Universidad Casa Grande, (Ecuador).

Resumen

El estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre las expectativas docentes y la preparación institucional ante la reforma curricular de Educación Básica en docentes de la ciudad de Quito, 2026. La investigación, de tipo básica, se desarrolló con un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental de corte transversal y un alcance correlacional; la población estuvo conformada por 60 docentes y la muestra por 38, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicó un cuestionario de 24 ítems con escala Likert de cinco puntos, organizado en dos partes, cuya confiabilidad, estimada con el alfa de Cronbach, fue de 0,867 en la escala de expectativas docentes y de 0,898 en la de preparación institucional, valores considerados buenos. Puesto que la prueba de Shapiro-Wilk evidenció que no todos los puntajes seguían una distribución normal, la relación entre las variables se analizó con el coeficiente Rho de Spearman. Los resultados evidenciaron una correlación positiva moderada y significativa entre ambas variables ($\rho = 0,463$; $p = 0,003$), sostenida por la expectativa de éxito ($\rho = 0,473$; $p = 0,003$) y el valor de la tarea ($\rho = 0,481$; $p = 0,002$), mientras que el costo percibido no alcanzó significancia estadística ($\rho = 0,267$; $p = 0,105$). Se concluye que los docentes que perciben a su institución mejor preparada para la reforma curricular tienden a confiar más en su capacidad para aplicarla y a valorarla en mayor medida, aunque esa preparación no se traduce todavía en una menor carga percibida.

Palabras clave: Expectativas docentes, Preparación institucional, Reforma curricular, Teoría expectativa-valor, Educación Básica.

Abstract

This study aimed to determine the relationship between teacher expectations and institutional preparedness for the Basic Education curriculum reform among teachers in the city of Quito, 2026. This basic research followed a quantitative approach, with a non-experimental cross-sectional design and a correlational scope; the population consisted of 60 teachers and the sample of 38, selected through non-probability

convenience sampling. A 24-item questionnaire with a five-point Likert scale, organized in two parts, was administered; its reliability, estimated with Cronbach's alpha, was 0.867 for the teacher expectations scale and 0.898 for the institutional preparedness scale, values considered good. Since the Shapiro-Wilk test showed that not all scores followed a normal distribution, the relationship between the variables was analyzed with Spearman's rho. The results showed a moderate, significant positive correlation between both variables (ρ = 0.463; p = 0.003), supported by expectancy of success (ρ = 0.473; p = 0.003) and task value (ρ = 0.481; p = 0.002), whereas perceived cost did not reach statistical significance (ρ = 0.267; p = 0.105). It is concluded that teachers who perceive their institution as better prepared for the curriculum reform tend to have greater confidence in their ability to implement it and to value it more, although this preparedness does not yet translate into a lower perceived burden.

Keywords: Teacher expectations, Institutional preparation, Curricular reform, Expectancy-value theory, Basic education.

Sumário

O estudo teve como objetivo determinar a relação entre las expectativas docentes e a preparação institucional diante da reforma curricular da Educação Básica em docentes da cidade de Quito, 2026. A pesquisa, de tipo básica, desenvolveu-se com abordagem quantitativa, delineamento não experimental de corte transversal e alcance correlacional; a população foi composta por 60 docentes e a amostra por 38, selecionados por amostragem não probabilística por conveniência. Aplicou-se um questionário de 24 itens com escala Likert de cinco pontos, organizado em duas partes, cuja confiabilidade, estimada pelo alfa de Cronbach, foi de 0,867 na escala de expectativas docentes e de 0,898 na de preparação institucional, valores considerados bons. Como o teste de Shapiro-Wilk evidenciou que nem todos os escores seguiam distribuição normal, a relação entre as variáveis foi analisada com o coeficiente Rho de Spearman. Os resultados evidenciaram uma correlação positiva moderada e significativa entre ambas as variáveis (ρ = 0,463; p = 0,003), sustentada pela expectativa de sucesso (ρ = 0,473; p = 0,003) e pelo valor da tarefa (ρ = 0,481; p = 0,002), enquanto o custo percebido não alcançou significância estatística (ρ = 0,267; p = 0,105). Conclui-se que os docentes que percebem sua instituição mais bem preparada para a reforma curricular tendem a confiar mais em sua capacidade de aplicá-la e a valorizá-la em maior medida, embora essa preparação ainda não se traduza em uma menor carga percebida.

Palavras-chave: Expectativas docentes, Preparação institucional, Reforma curricular, Teoria expectativa-valor, Educação Básica.

Introducción

Las reformas curriculares suelen anunciarse como el punto de partida de una mejor educación, aunque su destino se decide, en buena medida, dentro de las aulas y de las escuelas que deben ponerlas en marcha. En ese tránsito, el docente deja de ser un simple ejecutor de lineamientos para convertirse en quien interpreta, adapta y sostiene el cambio, y lo hace en un escenario poco favorable, puesto que la UNESCO (2024) estima que el mundo necesitará 44 millones de docentes adicionales hasta 2030 y advierte que la deserción en primaria casi se duplicó, al pasar del 4,62 % en 2015 al 9,06 % en 2022, con muchos profesionales que abandonan la carrera durante sus primeros cinco años de ejercicio.

A esa escasez se suma el desgaste que producen los cambios sucesivos, ya que, de acuerdo con la OCDE (2025), el 39 % del profesorado encuestado en TALIS 2024 identifica la necesidad de mantenerse al día con cambios constantes como una fuente de estrés, mientras que la carga administrativa figura como el principal estresor para el 52 % y la sensación de

preparación en contenidos y pedagogía ha disminuido desde 2018. Bajo estas condiciones, cualquier reforma que no considere lo que los docentes esperan de ella, ni la capacidad real de las instituciones para acompañarla, corre el riesgo de quedarse en el papel, de modo que conocer la relación entre ambas dimensiones se vuelve una necesidad antes que una curiosidad académica.

Desde el contexto asiático, Delita et al. (2025), en el artículo *Factor influencing of teachers' readiness to implement the Independent Curriculum*, desarrollado en Indonesia, se propusieron identificar los factores que condicionan la preparación de los docentes para implementar el Currículo Independiente. Con un diseño transversal, aplicaron cuestionarios en línea y entrevistas a 172 docentes de primaria y secundaria de Medan, elegidos por conveniencia, y midieron la preparación mediante el Modelo de Preparación Comunitaria, cuyas dimensiones abarcan el esfuerzo docente, el liderazgo, el clima, el conocimiento del currículo y los recursos.

La preparación global se ubicó apenas en el nivel de «iniciación», y el análisis factorial agrupó los condicionantes en cuatro factores, entre los cuales el docente aportó el 43,7 %, la escuela el 21,3 %, el estudiante el 11,4 % y la autoridad educativa el 8,2 %, por lo que los autores concluyen que la capacitación curricular debe ser la prioridad de quienes diseñan la política educativa. En el continente africano, la reforma hacia un currículo basado en competencias permitió a Mwangi et al. (2026) examinar, en *Teacher preparedness for competency-based curriculum in Kenyan schools: Training and perceptions prior to implementation*, estudio realizado en Kenia, la preparación de los docentes de primaria antes de aplicar el nuevo currículo. Mediante un enfoque mixto que combinó encuestas, entrevistas y observaciones en 37 escuelas públicas de Embu, constataron que el 95 % del profesorado había recibido formación para implementar la reforma y que, pese a ello, el 65 % mantenía percepciones negativas hacia el nuevo currículo, con una correlación débil pero significativa entre la capacitación previa y dichas percepciones ($rho = 0{,}268$; $p < 0{,}05$). Su conclusión subraya que la formación continua y estructurada en servicio resulta decisiva para el éxito de la reforma.

Ya en el ámbito europeo, el trabajo *El profesorado de Educación Primaria ante la evaluación de competencias específicas y de pensamiento histórico en la LOMLOE*, de Antolinos et al. (2026), situado en España, analizó cómo perciben los docentes del tercer ciclo de primaria la evaluación en Ciencias Sociales tras la última reforma curricular. A través de un cuestionario *ad hoc* validado por juicio de expertos, aplicado con un enfoque mixto a 87 maestros de la Región de Murcia, los autores encontraron que las metodologías activas apenas están presentes en el aula, que predominan las pruebas escritas tradicionales y que el profesorado posee un conocimiento solo parcial del enfoque competencial, de manera que la práctica evaluativa entra en contradicción con lo que la reforma prescribe y reclama más formación y coherencia institucional.

En el continente americano, la implantación de la Nueva Escuela Mexicana ofreció a Bremner et al. (2024) el escenario para *Stakeholder experiences and perspectives on the Nueva Escuela Mexicana reform in Mexican primary education*, investigación desarrollada en México con el objetivo de conocer cómo vivieron los distintos actores el primer año de la reforma. Los autores realizaron 79 entrevistas semiestructuradas, individuales y grupales, a

168 participantes de 12 escuelas primarias de tres estados, entre estudiantes, docentes, directores, formadores y supervisores, y hallaron una mezcla de valoraciones positivas y negativas, junto con preocupaciones por la pérdida de conocimientos básicos, dudas sobre ciertos contenidos y una queja reiterada por la falta de orientaciones explícitas y de capacitación, lo que pone de relieve que la preparación para el cambio sigue siendo la deuda principal de la reforma.

Más cerca de Ecuador, Berrocal et al. (2024) abordaron en Colombia, con *Comunidades de aprendizaje docente para mejoramiento de competencias investigativas y planeación curricular*, la manera de fortalecer la planificación curricular de los docentes de una institución rural de Córdoba mediante la formación en cascada apoyada en un aula virtual. El estudio, de enfoque mixto e inductivo, trabajó con siete docentes de primaria y recurrió a la observación, una escala Likert, entrevistas semiestructuradas y registros institucionales, cuyos resultados mostraron mayor entusiasmo por la formación y una mejor planificación con recursos digitales, por lo que los autores concluyen que el trabajo colegiado, sostenido por la propia institución, fortalece la apropiación curricular en contextos rurales.

Por su parte, en *Percepciones docentes sobre liderazgo pedagógico de los directivos e implementación enfoque por competencias en Puno*, desarrollado en Perú, Arias et al. (2025) analizaron, con un diseño cuantitativo, no experimental y descriptivo-correlacional, la manera en que 202 docentes de Educación Básica Regular, seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado, valoran el liderazgo de sus directivos. Con un cuestionario de 20 ítems de alta confiabilidad ($\alpha = 0{,}93$), encontraron que el alineamiento estratégico obtuvo un 77,08 % de valoraciones favorables, mientras que el desarrollo profesional acumuló un 39,73 % de opiniones desfavorables y la provisión de recursos para el enfoque por competencias se quedó en el 66,34 %, de modo que los directivos destacan en lo declarativo, pero flaquean en el acompañamiento práctico que exige la implementación curricular. En el ámbito nacional, el estudio *Comprensión lectora y pensamiento crítico: análisis desde el currículo por destrezas*, de Daza y Velásquez (2026), realizado en Guayaquil, examinó cómo se relaciona el currículo vigente con la comprensión lectora y el pensamiento crítico a partir de la percepción de 31 docentes de dos instituciones fiscales.

Mediante una encuesta presencial y un enfoque mixto, apenas el 28,1 % de los docentes consideró que el currículo promueve la comprensión lectora, el 38,7 % calificó como baja la eficacia de sus estrategias metodológicas y solo el 19,4 % incluye siempre actividades de comprensión en su planificación, por lo que los autores concluyen que el currículo resulta atractivo en la teoría, aunque se aleja de la realidad del aula y exige una formación docente permanente.

En la provincia de Tungurahua, Pesántez et al. (2025) investigaron, con *Estrategias de gestión educativa para implicar al docente en el desarrollo del Marco Curricular Competencial de Ecuador*, las estrategias de gestión necesarias para poner en marcha el nuevo marco curricular en una institución de 38 docentes. El estudio, cualitativo y de corte fenomenológico, se apoyó en entrevistas semiestructuradas validadas por expertos y aplicadas a jefes de área y al vicerrectorado, y reveló que el acceso deficiente a internet, la formación docente limitada, la resistencia al cambio, la escasez de recursos y una comunicación débil desde la

dirección generan incertidumbre y sobrecarga en el profesorado, motivo por el cual los autores reclaman una gestión educativa proactiva que acompañe de forma sostenida a los docentes. La ciudad de Quito, donde se llevará a cabo el presente estudio, no es ajena a esta situación. Como capital y principal concentración de instituciones de Educación Básica del país, recibe primero los lineamientos de cada ajuste curricular, el más reciente de los cuales, según Haro (2025), es el currículo priorizado de 2025, que organiza la enseñanza en torno a las competencias comunicativa, matemática, digital y socioemocional e incorpora inserciones curriculares de ética cívica, seguridad vial, educación socioemocional, desarrollo sostenible y educación financiera.

Sin embargo, la llegada de estos cambios a las escuelas no siempre va acompañada de las condiciones que su aplicación demanda, puesto que la formación del profesorado, el tiempo para planificar, los recursos y el liderazgo pedagógico varían notablemente de una institución a otra. En ese escenario, las expectativas con las que los docentes de Educación Básica de la ciudad de Quito enfrentan la reforma, es decir, cuánto confían en poder aplicarla, cuánto la valoran y cuánto les cuesta, podrían depender en buena medida de lo preparada que perciben a su institución, relación que hasta ahora no ha sido examinada con datos en este contexto.

Desde el ámbito social, el estudio responde a una preocupación que trasciende la escuela, toda vez que las reformas curriculares se justifican en nombre de los estudiantes y, en particular, de quienes provienen de contextos desfavorecidos. Jones (2025), al evaluar en Gales una reforma progresista de los primeros años mediante datos administrativos, una encuesta a 289 coordinadores y entrevistas a 21 docentes encontró que el 67 % del profesorado creía que la reforma beneficiaba especialmente a los niños en situación de pobreza, aunque las brechas de rendimiento apenas se redujeron, desajuste que el autor atribuye a la falta de alineación entre los fines del currículo, la pedagogía y la evaluación. Conocer qué esperan los docentes de Quito y con qué respaldo institucional cuentan permitirá, por tanto, anticipar si la reforma tiene opciones reales de llegar a quienes más la necesitan.

En el plano pedagógico, la investigación cobra sentido porque los cambios normativos no se traducen por sí solos en cambios de práctica. Así lo muestran Sandoval et al. (2026), quienes, tras un análisis documental de las transformaciones del sistema educativo ecuatoriano entre 1996 y 2026, concluyeron que la transformación normativa del sistema no garantiza una transformación equivalente de las prácticas educativas y que persisten tensiones entre las nuevas exigencias curriculares y las condiciones para el desarrollo profesional docente. Indagar en las expectativas del profesorado, en su confianza, en el valor que atribuye a la reforma y en el costo que le supone, ofrece a la escuela una lectura pedagógica del cambio que va más allá del cumplimiento formal de los lineamientos.

Desde el punto de vista práctico, los resultados ofrecerán a directivos y equipos de gestión información concreta para planificar el acompañamiento de la reforma. Mora et al. (2024), a partir de la encuesta de factores asociados del INEVAL aplicada a 68 docentes de matemática de Azuay y Cañar, mostraron que solo el 45,6 % se sentía capaz de fomentar el pensamiento crítico y que cada docente implementa el currículo en función de sus conocimientos y creencias, hallazgo que deja ver hasta qué punto la aplicación curricular

depende de condiciones personales e institucionales que pueden identificarse y atenderse. Disponer de un diagnóstico de la preparación institucional y de las expectativas docentes permitirá orientar la capacitación, la distribución del tiempo y los recursos hacia los aspectos que más pesen en la disposición del profesorado.

Por último, la pertinencia del estudio radica en su oportunidad. Ecuador atraviesa un nuevo ciclo de ajuste curricular, y la evidencia internacional sugiere que la participación del docente es una condición para que las reformas perduren, tal como lo demostraron Chimbunde y Moreeng (2024), quienes, con 12 docentes de seis escuelas primarias de Zimbabue, comprobaron que intervenir como codiseñadores del currículo aumenta el sentido de pertenencia del profesorado y, con ello, la fidelidad con que se implementan las innovaciones. Estudiar ahora, mientras la reforma se instala, la relación entre lo que esperan los docentes y lo que les ofrece su institución resulta, en consecuencia, especialmente oportuno.

En lo que respecta a la variable independiente, las expectativas docentes ante la reforma curricular pueden entenderse, en primer término, como la disposición con la que el profesorado anticipa y afronta un cambio en el programa que enseña. Karsantık y Yağcı (2022), al desarrollar una escala de adaptación de los docentes a los cambios curriculares con base en el modelo de adopción basado en preocupaciones, identificaron que esa disposición integra la colaboración, la gestión del cambio, el efecto percibido de la reforma, las preocupaciones que genera, la búsqueda de información, la retroalimentación y la conciencia del propio cambio, lo que confirma que el docente no recibe la reforma de manera pasiva, sino que la evalúa a partir de lo que espera de ella. Ahora bien, desde una mirada actitudinal, las expectativas se manifiestan también en la forma en que el docente se posiciona frente al nuevo currículo. Akın y Calik (2023), con un modelo de ecuaciones estructurales aplicado a 422 docentes de distintos niveles, demostraron que las creencias sobre la enseñanza, la autoeficacia y la preparación para el cambio predicen las actitudes hacia la reforma curricular, y que la preparación emocional e intencional media esa relación, de modo que las expectativas se configuran como una combinación de lo que el docente cree, siente y se propone hacer frente al cambio.

A ello se suma que las expectativas no garantizan por sí solas la aplicación de la reforma. Isna et al. (2025), al estudiar a 226 docentes de Aceh ante el Currículo Nacional 2024, encontraron una correlación moderada entre la autoeficacia y la motivación del profesorado, aunque ninguna de las dos influyó directamente en la implementación, resultado que sugiere que las expectativas favorables necesitan condiciones institucionales para convertirse en práctica, idea que sustenta la relación planteada en este estudio.

Sobre esta base conceptual, el modelo teórico de Alp et al. (2023) explica la motivación de los docentes para implementar un nuevo diseño curricular desde la teoría expectativa-valor-costo, según la cual el profesorado decide involucrarse en un cambio en función de cuánto confía en lograrlo, cuánto lo valora y cuánto le exige. Los autores aplicaron esta perspectiva a 40 docentes de ciencias que participaron en un programa formativo sobre diseño curricular y comprobaron que, aunque el valor atribuido a la tarea era alto, la expectativa de éxito variaba entre docentes y disminuía cuando el currículo

nacional se percibía intenso y confuso o cuando faltaba acompañamiento posterior, por lo que el modelo distingue tres dimensiones: expectativa de éxito, valor de la tarea y costo percibido. La primera de estas dimensiones, la expectativa de éxito, alude a la confianza del docente en que será capaz de aplicar los cambios y de alcanzar los resultados de aprendizaje que la reforma propone. En esta línea, Agormedah et al. (2022), con 693 docentes de educación básica de Ghana que implementaban un nuevo currículo basado en estándares, encontraron niveles de autoeficacia entre moderados y altos en la participación estudiantil, las estrategias de enseñanza y la gestión del aula, y comprobaron que la experiencia docente se relaciona positivamente con dicha autoeficacia en las tres dimensiones.

En segundo lugar, el valor de la tarea comprende la importancia, la utilidad y el interés que el docente reconoce en la reforma para su práctica y para sus estudiantes. Knogler et al. (2025) demostraron, en un experimento de campo con 61 futuros docentes, que las creencias sobre la utilidad personal y profesional de una tarea pueden fortalecerse cuando se establecen conexiones explícitas con la propia práctica, lo que confirma que el valor atribuido al cambio no es fijo, sino que puede promoverse mediante la formación.

Por su parte, el costo percibido se refiere al esfuerzo, al tiempo y a las renuncias que el docente asocia con la aplicación de la reforma, así como a la tensión emocional que le produce. Daga et al. (2025), al analizar mediante diarios de uso del tiempo a 696 docentes filipinos que aplicaban un currículo revisado, observaron que la reforma redujo el tiempo de enseñanza directa, pero lo trasladó a la preparación de clases y a otras tareas docentes, de manera que la carga de trabajo cambió de forma más que de tamaño, hallazgo que ilustra por qué el costo constituye una dimensión propia de las expectativas. En cuanto a sus fundamentos teóricos, las expectativas docentes se sustentan, en primer lugar, en la teoría situada de expectativa-valor de Eccles y Wigfield (2020), según la cual las decisiones de logro dependen de las expectativas de éxito y del valor subjetivo que la persona atribuye a una tarea, incluido el costo que esta le supone, de modo que el docente se comprometerá con la reforma en la medida en que confíe en aplicarla y la considere valiosa y asumible.

De forma complementaria, la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997) sostiene que las creencias de una persona sobre su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias determinan el esfuerzo que invierte y su persistencia ante las dificultades, por lo que el docente que se percibe competente frente al nuevo currículo tenderá a afrontarlo con mayor perseverancia. Asimismo, el modelo de adopción basado en preocupaciones, desarrollado por Hall y Hord (2015), plantea que quienes deben implementar una innovación atraviesan etapas que van desde la preocupación por sí mismos y por la tarea hasta la preocupación por el impacto en los estudiantes, de manera que las expectativas del profesorado evolucionan conforme recibe información, apoyo y experiencia con el cambio.

En lo concerniente a la variable dependiente, la preparación institucional puede entenderse como la capacidad colectiva de una organización para afrontar un cambio. Jo y Hong (2023), al desarrollar y validar una escala de preparación para el cambio organizacional a partir de entrevistas con expertos, un estudio Delphi y dos muestras de 224 y 2 410 participantes, concluyeron que esta preparación tiene un carácter multinivel y multidimensional,

puesto que integra tanto las disposiciones de las personas como las condiciones de la organización. Desde una mirada aplicada a los cambios curriculares, la preparación institucional constituye, además, el grado en que una institución educativa reúne las condiciones para adoptar un nuevo currículo. Sadiq et al. (2021), al valorar con un cuestionario de 53 ítems la preparación de cuatro facultades de medicina de Pakistán ante un cambio curricular, encontraron que todas mostraban una buena disposición organizacional y que el 47 % de los participantes situaba a su institución en la fase preparatoria, lo que pone de manifiesto que la preparación es un proceso gradual antes que un estado acabado.

En el plano de la gestión, la preparación institucional se expresa también en la forma en que la conducción de la escuela compromete a sus docentes con los cambios. Lezcano y Saavedra (2024), con 81 docentes de secundaria de Lima, mostraron que la gestión educativa explica en gran medida el compromiso del profesorado y que la visión estratégica situacional es la dimensión de mayor peso, por lo que la preparación institucional no se limita a disponer de recursos, sino que implica una dirección capaz de movilizar a las personas.

Con este marco como referencia, el modelo teórico de Rusdinal et al. (2024) concibe la preparación escolar para implementar una reforma curricular como la combinación de condiciones individuales y organizacionales que permiten a la institución asumir el cambio. Los autores construyeron sus indicadores a partir de entrevistas con 27 directivos, docentes y personal administrativo, y los contrastaron mediante ecuaciones estructurales con 300 participantes de 30 escuelas secundarias de Padang, Indonesia, lo que les permitió confirmar tres dimensiones significativas: el conocimiento para el cambio (t = 34,012), la actitud hacia el cambio (t = 42,680) y el sistema de apoyo institucional (t = 38,454). Dentro de este modelo, el conocimiento para el cambio comprende la comprensión que la comunidad educativa tiene de la reforma, junto con la iniciativa, la responsabilidad y la creatividad para ponerla en marcha. Akyıldız (2024), al validar con 297 directores una escala de autoeficacia en la gestión curricular, identificó el conocimiento del currículo como uno de sus cuatro factores, junto con el apoyo al docente, la creación de un ambiente positivo y la supervisión de la enseñanza, con una confiabilidad de 0,84 en esa dimensión, lo que confirma que conocer la reforma es una condición de la propia gestión institucional.

A su vez, la actitud hacia el cambio se refiere al reconocimiento de la necesidad de la reforma y al compromiso y la confianza que directivos y docentes depositan en ella. Soto et al. (2026), en una revisión sistemática de 28 estudios sobre el compromiso organizacional docente, identificaron el liderazgo transformacional, el clima organizacional positivo, el bienestar psicológico, la identidad profesional y el empoderamiento del profesorado como sus principales predictores, y destacaron el componente afectivo como el más relevante, lo que muestra que la actitud institucional ante el cambio se construye sobre vínculos y no solo sobre normas.

Por último, el sistema de apoyo institucional abarca el liderazgo, los recursos, la colaboración y el acompañamiento con que la institución sostiene la aplicación de la reforma. Anwar (2025), al estudiar 304 instituciones de educación inicial de Indonesia, encontró que la preparación de los directivos para el nuevo currículo se expresó en su participación en

capacitaciones, la creación de comunidades de aprendizaje, la mejora de la infraestructura y la vinculación de las familias, y concluyó que el liderazgo directivo ocupa un lugar central en cualquier reforma sistémica. En el plano teórico, la preparación institucional encuentra un primer sustento en la teoría de la preparación organizacional para el cambio de Weiner (2009), que la define como un estado compartido en el que los miembros de la organización se comprometen con la implementación del cambio y confían en su capacidad colectiva para llevarla a cabo, compromiso y eficacia que dependen de la valoración que hacen de las exigencias de la tarea, de los recursos disponibles y de los factores situacionales.

En una línea complementaria, el modelo de cambio de Lewin (1947) plantea que toda transformación organizacional atraviesa tres momentos, el descongelamiento de las prácticas existentes, el movimiento hacia las nuevas y su recongelamiento, de modo que la institución debe crear primero las condiciones que hagan evidente la necesidad del cambio antes de esperar que el profesorado lo adopte y lo consolide.

Cierra este sustento la teoría del cambio educativo de Fullan (2016), según la cual el significado de una reforma se construye en la interacción entre las políticas, la escuela y los docentes, y su éxito depende de la capacidad institucional, del liderazgo y del sentido que los actores atribuyen al cambio, razón por la cual la preparación de la institución se convierte en la mediación necesaria entre la norma y el aula. Dentro de esta investigación se planteó como objetivo general determinar la relación entre las expectativas docentes y la preparación institucional ante la reforma curricular de Educación Básica en los docentes de la ciudad de Quito, 2026; para alcanzarlo, los objetivos específicos se encaminan a identificar la relación entre la expectativa de éxito y la preparación institucional de la muestra, determinar la relación entre el valor de la tarea y la preparación institucional del objeto de estudio y, por último, establecer la relación entre el costo percibido y la preparación institucional de los docentes de Educación Básica.

En coherencia con dicho propósito, se formula como hipótesis de investigación (Hi) que existe relación entre las expectativas docentes y la preparación institucional ante la reforma curricular de Educación Básica en los docentes de la ciudad de Quito, 2026, en tanto que la hipótesis nula (H_0) plantea que no existe relación entre las expectativas docentes y la preparación institucional ante la reforma curricular de Educación Básica en los docentes de la ciudad de Quito, 2026.

Materiales y Métodos

Por su finalidad, la investigación fue de tipo básica, puesto que no aplicó un programa de intervención, sino que buscó generar conocimiento sobre la relación entre las expectativas docentes y la preparación institucional ante la reforma curricular, a partir de la información proporcionada por los propios docentes.

En términos metodológicos, el trabajo asumió un enfoque cuantitativo, dado que ambos constructos se tradujeron en puntajes numéricos obtenidos mediante una escala Likert, lo que permitió describirlos y analizar su relación con procedimientos estadísticos. Asimismo, la investigación se desarrolló bajo un diseño no experimental de corte transversal, ya que las variables se observaron tal como se presentaban en su contexto, sin manipulación deliberada, y

la información se recogió en un único momento del año lectivo 2026. En cuanto a su alcance, el estudio fue correlacional, toda vez que buscó establecer el grado y la dirección de la relación entre las expectativas docentes, junto con sus dimensiones, y la preparación institucional, sin pretender establecer relaciones de causalidad. El universo investigativo estuvo conformado por 60 docentes de Educación Básica de la ciudad de Quito, que constituyeron la población accesible durante el año lectivo 2026. A partir de ella, la muestra quedó integrada por 38 docentes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, en atención a su disponibilidad, a la organización de la jornada escolar y a la autorización de las autoridades para aplicar el instrumento.

Para la recolección de datos se empleó la técnica de la encuesta y, como instrumento, un cuestionario estructurado de 24 ítems con escala Likert de cinco puntos, que van desde «totalmente en desacuerdo» hasta «totalmente de acuerdo», organizado en dos partes. La primera, con 12 ítems, midió las expectativas docentes a partir del modelo de Alp et al. (2023), en las dimensiones expectativa de éxito, valor de la tarea y costo percibido; la segunda, también con 12 ítems, midió la preparación institucional conforme al modelo de Rusdinal et al. (2024), en las dimensiones conocimiento para el cambio, actitud hacia el cambio y sistema de apoyo institucional.

Cada dimensión se estructuró con dos indicadores y dos ítems por indicador, lo que mantuvo la coherencia entre dimensiones, indicadores y reactivos. En referencia al rigor científico, el instrumento fue sometido a validación de contenido mediante el juicio de tres expertos, quienes valoraron la claridad, la pertinencia y la coherencia de los ítems. Su confiabilidad se estimó con el coeficiente alfa de Cronbach, que alcanzó un valor de 0,867 en la escala de expectativas docentes y de 0,898 en la escala de preparación institucional, valores que se ubican en un nivel bueno e indican que los ítems de cada escala mantuvieron una consistencia interna adecuada para medir su constructo.

De igual forma, se verificó la distribución de los datos mediante la prueba de Shapiro-Wilk, pertinente para muestras menores de 50 participantes, dado que la muestra estuvo conformada por 38 docentes; si bien los puntajes totales de expectativas docentes ($W = 0,954$; $p = 0,122$) y de preparación institucional ($W = 0,983$; $p = 0,809$), así como el del costo percibido ($p = 0,395$), presentaron valores de significancia superiores a 0,05, las dimensiones expectativa de éxito ($W = 0,940$; $p = 0,041$) y valor de la tarea ($W = 0,910$; $p = 0,005$) no siguieron una distribución normal, por lo que se empleó el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

En una primera etapa, la recolección de datos se efectuó en las instituciones educativas, en un horario coordinado previamente con las autoridades para no interferir en las actividades docentes. Una vez aplicados los cuestionarios, las respuestas fueron revisadas, depuradas y codificadas conforme a la escala establecida; dado que los ítems 9 al 12, correspondientes al costo percibido, estaban redactados en sentido negativo, se invirtieron ($6 - \text{respuesta}$) antes de calcular el puntaje de expectativas docentes, de manera que un puntaje alto expresara siempre expectativas más favorables. Posteriormente, la información se organizó en una base de datos para verificar su integridad y la ausencia de omisiones. Luego, el análisis se efectuó en correspondencia con cada objetivo específico. Primero, se revisó la normalidad de los puntajes totales y por dimensión mediante Shapiro-Wilk;

después, se aplicó la prueba de correlación seleccionada para establecer la relación de la expectativa de éxito, el valor de la tarea y el costo percibido con la preparación institucional y, finalmente, de ambas variables entre sí para responder al objetivo general. Por último, se interpretó la intensidad de los coeficientes obtenidos y se contrastó la hipótesis de investigación con la hipótesis nula, con un nivel de significancia de 0,05.

En lo que respecta a los aspectos éticos, la investigación asumió el consentimiento informado como una condición indispensable, por lo que cada docente recibió información clara sobre el propósito del estudio, el carácter voluntario de su participación y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna. En segundo término, se resguardaron la confidencialidad y el anonimato de los participantes, ya que el cuestionario no solicitó nombres ni datos que permitieran identificar al docente o a su institución, y la información se utilizó exclusivamente con fines académicos. Al respecto, Badampudi et al. (2022) advierten que describir con claridad cómo se aseguran el consentimiento, la confidencialidad y el anonimato es fundamental para la fiabilidad de los resultados de cualquier estudio con participantes humanos. Por último, se procuró el bienestar y la dignidad de los docentes durante todo el proceso, de modo que sus respuestas no tuvieran repercusión alguna en su evaluación profesional ni en su relación con las autoridades de la institución, condición especialmente importante en un estudio que indaga la percepción que tienen de su propia escuela.

Resultados y Discusión

Antes de presentar los resultados conviene precisar que, tras la inversión de los ítems 9 al 12, un puntaje alto en el costo percibido indica que el docente anticipa un menor costo al aplicar la reforma; en consecuencia, un coeficiente positivo en esa dimensión significa que, a menor costo percibido, mayor es la preparación institucional que el docente reconoce en su escuela. Objetivo específico 1: Identificar la relación entre la expectativa de éxito y la preparación institucional de la muestra.

Tabla 1. *Correlación de la expectativa de éxito y la preparación institucional.*

Correlaciones	Expectativa de éxito	Preparación institucional
Expectativa de éxito		
Rho de Spearman	1	0,473
Sig. (bilateral)	—	0,003
N	38	38
Preparación institucional		
Rho de Spearman	0,473	1
Sig. (bilateral)	0,003	—
N	38	38

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 1 muestra que la expectativa de éxito y la preparación institucional presentan una correlación positiva de intensidad moderada ($\rho = 0,473$; $p = 0,003$). Puesto que el valor de p es inferior a 0,05, la relación es estadísticamente significativa, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación para el primer objetivo específico. La dirección del coeficiente indica que los docentes que perciben a su institución mejor preparada para la reforma tienden a confiar más en su capacidad para aplicar los cambios y alcanzar los resultados de aprendizaje que esta plantea; dicho de otro modo, sentirse respaldado por la escuela acompaña a una mayor seguridad frente al nuevo currículo. Desde la teoría de la

autoeficacia, el hecho de que la expectativa de éxito se relacione de forma directa con la preparación institucional sugiere que la confianza del docente para aplicar la reforma no se construye solo a partir de su trayectoria personal, sino también de las condiciones que le ofrece su escuela, puesto que conocer los lineamientos, contar con recursos y trabajar con colegas comprometidos alimenta la convicción de que el cambio es posible. En una dirección cercana, Boateng (2024), con 375 docentes de educación inicial de la región de Ashanti, en Ghana, halló que el acceso a recursos de enseñanza y aprendizaje figuraba entre los predictores significativos de la autoeficacia para implementar el currículo basado en estándares. De modo semejante, Delita et al. (2025), con 172 docentes de Medan, en Indonesia, identificaron a la escuela como el segundo factor de mayor peso en la preparación para el Currículo Independiente, con un aporte del 21,3 %, solo por detrás del propio docente (43,7 %). En contraste, Isna et al. (2025), con 226 docentes de Aceh, encontraron que la autoeficacia no influía directamente en la implementación del Currículo Nacional 2024, diferencia que podría explicarse porque aquel estudio relacionó la confianza docente con la aplicación efectiva del currículo, mientras que el presente la vinculó con las condiciones institucionales que la hacen posible. Por consiguiente, la preparación de la institución se perfila como una fuente de confianza para el profesorado, que conviene fortalecer junto con la formación dirigida a su autoeficacia. Objetivo específico 2: Determinar la relación entre el valor de la tarea y la preparación institucional del objeto de estudio.

Tabla 2. *Correlación del valor de la tarea y la preparación institucional.*

Correlaciones	Valor de la tarea	Preparación institucional
Valor de la tarea		
Rho de Spearman	1	0,481
Sig. (bilateral)	—	0,002
N	38	38
Preparación institucional		
Rho de Spearman	0,481	1
Sig. (bilateral)	0,002	—
N	38	38

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 2, el valor de la tarea y la preparación institucional mantienen una correlación positiva de intensidad moderada ($\rho = 0,481$; $p = 0,002$). Al situarse el valor de p por debajo de 0,05, la relación resulta significativa, de modo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación para el segundo objetivo específico. Se trata, además, del coeficiente más alto de los tres analizados, lo que sugiere que la importancia, la utilidad y el entusiasmo que el docente reconoce en la reforma crecen en la medida en que percibe a su institución comprometida y organizada para llevarla a cabo. En el plano valorativo, la correlación positiva encontrada indica que los docentes que trabajan en instituciones que reconocen la necesidad del cambio, lo socializan y lo acompañan tienden a considerar la reforma más útil, pertinente y digna de su esfuerzo. Este hallazgo guarda relación con Knogler et al. (2025), quienes, en un experimento de campo con 61 futuros docentes, demostraron que las creencias sobre la utilidad de una tarea se fortalecen cuando se establecen conexiones explícitas con la propia práctica, lo que confirma que el valor atribuido al cambio puede promoverse desde el entorno formativo. Asimismo, Mwangi et al. (2026), en 37 escuelas públicas de Embu, en Kenia, hallaron una correlación positiva y significativa, aunque

débil, entre la capacitación previa del profesorado y sus percepciones sobre el currículo basado en competencias (rho = 0,268; p < 0,05), vínculo que el presente estudio encuentra con mayor intensidad. Desde una perspectiva institucional, Lezcano y Saavedra (2024), con 81 docentes de secundaria de Lima, mostraron que la gestión educativa explica en gran medida el compromiso del profesorado, con la visión estratégica situacional como la dimensión de mayor peso. En consecuencia, la manera en que la escuela comunica y organiza la reforma incide en el sentido que los docentes le atribuyen, de modo que la valoración del cambio no depende solo de convicciones individuales. Objetivo específico 3: Establecer la relación entre el costo percibido y la preparación institucional de los docentes de Educación Básica.

Tabla 3. *Correlación del costo percibido y la preparación institucional.*

Correlaciones	Costo percibido	Preparación institucional
Costo percibido		
Rho de Spearman	1	0,267
Sig. (bilateral)	—	0,105
N	38	38
Preparación institucional		
Rho de Spearman	0,267	1
Sig. (bilateral)	0,105	—
N	38	38

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 3 revela una correlación positiva de intensidad baja entre el costo percibido, con sus ítems invertidos, y la preparación institucional (ρ = 0,267; p = 0,105). Dado que el valor de p supera el umbral de 0,05, la relación no es estadísticamente significativa, por lo que se acepta la hipótesis nula para el tercer objetivo específico. En términos prácticos, aunque el signo del coeficiente apunta a que los docentes de instituciones más preparadas anticipan un costo algo menor, el tiempo, el esfuerzo y la tensión emocional que el profesorado asocia con la reforma no varían de forma apreciable según lo preparada que perciba a su escuela. En lo que concierne al costo percibido, la ausencia de una relación significativa revela que la preparación institucional, aun cuando fortalece la confianza y el valor que el docente atribuye a la reforma, no alcanza a aliviar de manera clara la carga que esta le supone, toda vez que el tiempo adicional de planificación y el esfuerzo de adaptación recaen sobre el docente con independencia del respaldo que reciba. Este resultado dialoga con Daga et al. (2025), quienes, mediante diarios de uso del tiempo de 696 docentes filipinos, mostraron que la reforma curricular trasladó horas de la enseñanza directa hacia la preparación de clases y otras tareas, de manera que la carga cambió de forma más que de tamaño. Del mismo modo, Putwain y von der Embse (2019), con 839 docentes de Inglaterra y desde el modelo de demandas y recursos laborales, comprobaron que la presión derivada de los cambios curriculares impuestos predecía un mayor estrés docente (β = 0,449; p < 0,001) y que la autoeficacia perdía su efecto protector a medida que esa presión aumentaba. Con todo, Reintjes et al. (2025), con 5 859 docentes de Renania del Norte-Westfalia, en Alemania, hallaron que el apoyo de la dirección escolar se relacionaba de forma negativa con el agotamiento emocional (r = −0,33), lo que sugiere que el respaldo institucional puede atenuar el desgaste cuando se dirige de manera explícita a la carga de trabajo. Por tanto, la dimensión del costo exige

medidas específicas, como la redistribución del tiempo y la reducción de tareas administrativas, que la preparación general de la institución no garantiza por sí sola. Objetivo General: Determinar la relación entre las expectativas docentes y la preparación institucional ante la reforma curricular de Educación Básica en los docentes de la ciudad de Quito, 2026.

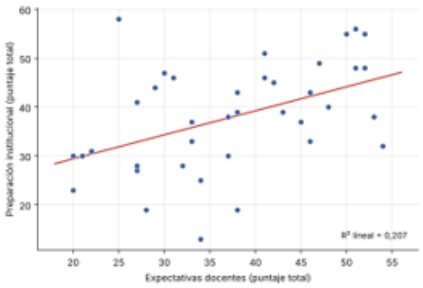


Figura 1: *Correlación de las expectativas docentes y la preparación institucional.*

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 1 muestra una nube de puntos con pendiente ascendente, que confirma una correlación positiva de intensidad moderada entre las expectativas docentes y la preparación institucional ($\rho = 0{,}463$; $p = 0{,}003$; $N = 38$). Al ser el valor de p inferior a 0,05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación: existe relación entre ambas variables, en sentido directo. El coeficiente de determinación del ajuste lineal ($R^2 = 0{,}207$) indica que las expectativas docentes explican alrededor del 21 % de la variación en la preparación institucional, por lo que otros factores intervienen también en la manera en que el profesorado percibe a su escuela. En conjunto, los resultados señalan que la relación descansa sobre todo en la expectativa de éxito y en el valor de la tarea, mientras que el costo percibido no se vincula de forma significativa con la preparación institucional. El hallazgo central de esta investigación, una relación directa y moderada entre las expectativas docentes y la preparación institucional, coincide con buena parte de los antecedentes, que asocian las condiciones de la escuela con la disposición del profesorado frente al cambio. Así, Akın y Calik (2023), con 422 docentes, demostraron que las creencias sobre la enseñanza, la autoeficacia y la preparación para el cambio predicen las actitudes hacia la reforma curricular, con la preparación emocional e intencional como mediadora de esa relación.

Por otra parte, Arias et al. (2025), con 202 docentes de Puno, encontraron que los directivos obtenían valoraciones favorables en el alineamiento estratégico (77,08 %), pero un 39,73 % de opiniones desfavorables en el desarrollo profesional, de modo que las debilidades en el acompañamiento práctico pueden explicar por qué algunos docentes, pese a valorar la reforma, no se sienten respaldados para aplicarla.

En la misma dirección, Pesántez et al. (2025), en Tungurahua, identificaron la formación limitada, la escasez de recursos, la resistencia al cambio y una comunicación débil desde la dirección como fuentes de incertidumbre y sobrecarga ante el Marco Curricular Competencial, condiciones que, a la luz de los presentes resultados, se vinculan con expectativas docentes menos favorables. Considerados en conjunto, estos antecedentes refuerzan la coherencia del resultado obtenido y, en línea con la teoría de Weiner (2009), subrayan que la preparación para el cambio es un estado compartido entre la institución y sus miembros, de modo que fortalecer el conocimiento de la reforma, la actitud colectiva y el sistema de apoyo en las escuelas quiteñas puede elevar la confianza y el valor con que los

docentes asumen el nuevo currículo, aunque se requieren medidas adicionales para reducir el costo que este les supone.

Conclusiones

En relación con el primer objetivo específico, se concluyó que la expectativa de éxito mantuvo una relación positiva moderada y significativa con la preparación institucional, debido a que el coeficiente Rho de Spearman alcanzó un valor de 0,473 y la significancia bilateral fue de 0,003. Este resultado permitió afirmar que los docentes que perciben a su institución mejor preparada para la reforma confían más en su capacidad para aplicar los cambios y alcanzar los resultados de aprendizaje previstos. En consecuencia, el conocimiento compartido de la reforma, los recursos y el acompañamiento institucional se perfilan como fuentes de confianza para el profesorado.

Respecto al segundo objetivo específico, se concluyó que el valor de la tarea presentó una relación positiva moderada y significativa con la preparación institucional, al obtenerse un coeficiente Rho de Spearman de 0,481 y una significancia bilateral de 0,002, la más alta de las tres dimensiones. Este resultado demostró que la importancia, la utilidad y el entusiasmo que el docente reconoce en la reforma crecen cuando percibe a su institución comprometida y organizada para aplicarla.

Por consiguiente, la manera en que la escuela socializa y conduce la reforma incide en el sentido que el profesorado le atribuye.En cuanto al tercer objetivo específico, se concluyó que el costo percibido no mantuvo una relación significativa con la preparación institucional, dado que el coeficiente Rho de Spearman fue de 0,267 y la significancia bilateral de 0,105, por lo que se aceptó la hipótesis nula. Este hallazgo evidenció que el tiempo, el esfuerzo y la tensión que el docente asocia con la reforma no disminuyen de forma apreciable por el hecho de trabajar en una institución mejor preparada, de modo que la carga del cambio requiere medidas específicas de organización del tiempo y del trabajo. Posteriormente, en correspondencia con el objetivo general, se concluyó que las expectativas docentes y la preparación institucional mantuvieron una relación positiva moderada y significativa, representada por un coeficiente Rho de Spearman de 0,463 y una significancia bilateral de 0,003, de modo que se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis de investigación.

Dado que el coeficiente de determinación del ajuste lineal (R^2 = 0,207) indica que las expectativas explican alrededor del 21 % de la variación en la preparación institucional, otros factores intervienen también en esta relación. En síntesis, los datos demostraron que una institución preparada para la reforma curricular se asocia con docentes más confiados y comprometidos con el cambio, aunque esa preparación debe acompañarse de acciones que reduzcan la carga que la reforma impone al profesorado.

Referencias Bibliográficas

Agormedah, E. K., Ankomah, F., Frimpong, J. B., Quansah, F., Srem-Sai, M., Hagan, J. E., Jr., y Schack, T. (2022). Investigating teachers' experience and self-efficacy beliefs across gender in implementing the new standards-based curriculum in Ghana. *Frontiers in Education, 7*, 932447. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.932447

Akın, S., y Calik, B. (2023). A structural equation model of teachers' attitudes towards constructivist curriculum change. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 13*(1), 123–157. https://www.ijocis.com/index.php/ijocis/article/view/ijocis.2023.006

Akyıldız, S. (2024). Development of curriculum practices proficiency scale for school principals: A study of validity and reliability. *Asian Journal of Instruction, 12*(1), 48–59. https://doi.org/10.47215/aji.1461878

Alp, G., Doğan, S., Yazıcılar Nalbantoğlu, Ü., y Ağaçlı Doğan, N. (2023). Exploring teacher motivation to implement after an online professional development by using expectancy-value-cost theory. *Boğaziçi University Journal of Education, 40-2*(3), 17–32. https://doi.org/10.52597/buje.1343047

Antolinos, A., Moreno, J. R., y Trigueros, F. J. (2026). El profesorado de Educación Primaria ante la evaluación de competencias específicas y de pensamiento histórico en la LOMLOE. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 40*(2), 149–163. https://doi.org/10.6018/rifop.738581

Anwar, R. N. (2025). Leadership readiness for Independent Curriculum implementation in Indonesian early childhood education institutions. *GENIUS: Indonesian Journal of Early Childhood Education, 6*(1), 13–26. https://doi.org/10.35719/gns.v6i1.198

Arias, A., Borda, J. P., y Huanca, L. M. (2025). Percepciones docentes sobre liderazgo pedagógico de los directivos y implementación enfoque por competencias en Puno. *Revista Conrado, 21*(107), e4551. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4551

Badampudi, D., Fotrousi, F., Cartaxo, B., y Usman, M. (2022). Reporting consent, anonymity and confidentiality procedures adopted in empirical studies using human participants. *e-Informatica Software Engineering Journal, 16*(1), 220109. https://doi.org/10.37190/e-Inf220109

Berrocal Contreras, D., Díaz, A. M., y Pereira Hernández, S. (2024). Comunidades de aprendizaje docente para mejoramiento de competencias investigativas y planeación curricular. *Enunciación, 29*(1), 16–41. https://doi.org/10.14483/22486798.21142

Boateng, P. (2024). Rural and urban kindergarten teachers' self-efficacy: Implications for the implementation of the standard-based curriculum in Ghana. *International Journal of Instruction, 17*(3), 275–290. https://doi.org/10.29333/iji.2024.17315a

Bremner, N., Sakata, N., y Bórquez, L. S. (2024). Stakeholder experiences and perspectives on the Nueva Escuela Mexicana reform in Mexican primary education. *Education Sciences, 14*(10), 1066. https://doi.org/10.3390/educsci14101066

Chimbunde, P., y Moreeng, B. B. (2024). The sustainability of curriculum reform and implementation through teacher participation: Evidence from social studies teachers. *Journal of Curriculum Studies Research, 6*(1), 83–98. https://doi.org/10.46303/jcsr.2024.6

Daga, E. D. J. C., Abrigo, M. R. M., y Lingatong, E. E. (2025). *The impact of curriculum reform on teacher workload: A multidimensional time-use analysis* (PIDS Discussion Paper Series No. 2025-55). Philippine Institute for Development Studies. https://pids.gov.ph/publication/discussion-papers/the-impact-of-curriculum-reform-on-teacher-workload-a-multidimensional-time-use-analysis

Daza, S. L., y Velásquez, R. E. (2026). Comprensión lectora y pensamiento crítico: análisis desde el currículo por destrezas. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 7*(1), 633–651. https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5285

Delita, F., Sidauruk, T., Hanana, A., y Wirda, M. A. (2025). Factor influencing of teachers' readiness to implement the Independent Curriculum. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 14*(5), 4173–4182. https://doi.org/10.11591/ijere.v14i5.29141

Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101859.

https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859

Haro, Y. (2025). Reformas curriculares efectuadas en Ecuador: una revisión bibliográfica. *Revista Ecos de la Academia, 11*(22), e1326. https://doi.org/10.53358/wat54878

Isna, N., Asdarina, O., y Nurhaliza, K. (2025). The influence of teachers' self-efficacy and motivation on the 2024 National Curriculum implementation. *Visipena, 16*(1), 140–153. https://doi.org/10.46244/visipena.v16i1.3314

Jo, Y., y Hong, A. J. (2023). Development and validation of a readiness for organizational change scale. *SAGE Open, 13*(4). https://doi.org/10.1177/21582440231207705

Jones, N. (2025). Exploring teacher perceptions and the measured impacts of a progressive curriculum reform for learners from disadvantaged backgrounds. *British Educational Research Journal*. https://doi.org/10.1002/berj.4144

Karsantık, Y., y Yağcı, E. (2022). Öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeğinin geliştirilmesi [Development of the Adaptation to Curriculum Change Scale]. *Ege Eğitim Dergisi, 23*(3), 245–262. https://doi.org/10.12984/egeefd.1108797

Knogler, M., Böheim, R., Diery, A., Harackiewicz, J., y Seidel, T. (2025). Promoting positive beliefs toward research evidence: Results from a utility-value intervention study with pre-service teachers. *Frontiers in Psychology, 16*, 1391931. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1391931

Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. *Human Relations, 1*(1), 5–41. https://doi.org/10.1177/001872674700100103

Lezcano, M., y Saavedra, N. (2024). Influencia de la gestión educativa en el compromiso de los docentes de secundaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 17*(1), 216–224. https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.460

Mora, J. C., Panamá, G. W., y Guevara, P. A. (2024). Factores asociados a la práctica docente en la implementación del currículo de matemática en la educación general básica. *Arandu UTIC, 11*(1), 96–111. https://doi.org/10.69639/arandu.v11i1.181

Mwangi, N. M., Karuku, S., y Obura, E. (2026). Teacher preparedness for competency-based curriculum in Kenyan schools: Training and perceptions prior to implementation. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 15*(1), 714–724. https://doi.org/10.11591/ijere.v15i1.35742

OCDE. (2025). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/90df6235-en

Pesántez Auquilla, G. J., Velastegui Valle, D. A., Mendoza Moreira, F. S., y Castillo Montúfar, C. R. (2025). Estrategias de gestión educativa para implicar al docente en el desarrollo del Marco Curricular Competencial de Ecuador. *Revista Científica UISRAEL, 12*(3), 183–198. https://doi.org/10.35290/rcui.v12n3.2025.1613

Putwain, D. W., y von der Embse, N. P. (2019). Teacher self-efficacy moderates the relations between imposed pressure from imposed curriculum changes and teacher stress. *Educational Psychology, 39*(1), 51–64. https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1500681

Reintjes, C., Kaiser, T., Winter, I., y Bellenberg, G. (2025). Resilient teachers in a strained system: Mental health and resilience amidst school transformation processes. *Education Sciences, 15*(9), 1251. https://doi.org/10.3390/educsci15091251

Rusdinal, Rifma, y Meizatri, R. (2024). The affecting factors of school readiness for implementing the Merdeka Belajar policy. *Jurnal Pendidikan Indonesia, 13*(1), 43–51. https://doi.org/10.23887/jpiundiksha.v13i1.70599

Sadiq, A., Khan, R. A., Mahmood, B., y Ashraf, M. F. (2021). Assessing institutional preparedness of Pakistani medical schools towards curriculum change using MORC. *Journal of Business and Social Review in*

Emerging Economies, 7(3), 687–698. https://doi.org/10.26710/jbsee.v7i3.1884

Sandoval, I. N., Brito, D. G., Chisag, M. G., y Pineda Valencia, K. J. (2026). Transformaciones del sistema educativo ecuatoriano: análisis documental del currículo, política educativa y evaluación. *Polo del Conocimiento, 11*(10), 3–17. https://doi.org/10.23857/pc.v11i10.12580

Soto, U., Camacho , M. L., y Cajahuaringa, E. P. (2026). Compromiso organizacional docente en instituciones educativas: una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 10*(43), 1–19. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i43.1284

UNESCO. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO. https://digitallibrary.un.org/record/4039006

Weiner, B. J. (2009). A theory of organizational readiness for change. *Implementation Science, 4*, 67. https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-67

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Génesis Yael Sornoza Vélez, Marlene Yupanqui Pallchisaca, Alejandro Sebastián Sánchez Mendoza y Juan Carlos Méndez Pluas.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Génesis Yael Sornoza Vélez: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Marlene Yupanqui Pallchisaca: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.

Alejandro Sebastián Sánchez Mendoza: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.

Juan Carlos Méndez Pluas.: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.