





Formación inicial docente en universidades ecuatorianas: Evaluación y necesidades de capacitación continua.

Initial teacher education in ecuadorian universities: Assessment of Perceived quality and continuing professional development needs.

- Richard Oswaldo Esparza Ortega**
1 Investigador Independiente, Riobamba, Ecuador,
richardesparza_1995@hotmail.com  <https://orcid.org/0009-0001-9470-4695>
- Ceron Ronquillo Luisa Leonor**
2 Ministerio de Educación, Deporte y Cultura; Naranjito – Ecuador;
luisa.ceron@docentes.educacion.edu.ec  <https://orcid.org/0009-0009-4639-2277>
- Parra Guapulema Lady Nathaly**
3 Ministerio de Educación, Deporte y Cultura; Naranjito – Ecuador;
nathaly.parra@docentes.educacion.edu.ec  <https://orcid.org/0009-0005-1714-7134>
- Quinto Delgado Andrea Yohanna**
4 Ministerio de Educación, Deporte y Cultura; Guayaquil – Ecuador;
andre.quinto@docente.educacion.edu.ec  <https://orcid.org/0009-0000-0556-7602>

Enviado: 08/03/2026

Aceptado: 22/03/2026

Publicado: 07/04/2026

Tipo de artículo: Artículo Original

Páginas: 52 - 65

DOI: <https://doi.org/10.66646/redsa/anm05671>

Cítese: Esparza Ortega, R. O., Ceron Ronquillo, L. L., Parra Guapulema, L. N. & Quinto Delgado, A. Y. (2026). Formación inicial docente en universidades ecuatorianas: Evaluación y necesidades de capacitación continua. *REDSA Revista Ecuatoriana de Desarrollo Social Y Ambiental*, 1(1), 52-65. <https://doi.org/10.66646/redsa/anm05671>

Todo el contenido de REDSA Revista Ecuatoriana de Desarrollo Social y Ambiental, publicado en este sitio esta disponibles bajo [Licencia Creative Commons](#).



© REDSA: Editorial Educa Plus, 2026

RESUMEN

La formación inicial docente, constituye un factor determinante de la calidad de los sistemas educativos, aunque su evaluación sistemática en contextos latinoamericanos permanece escasamente documentada. El presente estudio tuvo como objetivo evaluar la calidad percibida en universidades ecuatorianas e identificar las principales necesidades de capacitación continua de docentes en ejercicio, con miras a proponer lineamientos de mejora para los programas de formación pedagógica. Esta investigación utilizó un enfoque de métodos mixtos explicativos secuenciales, empleando diseños descriptivo-correlacionales y transversales. La muestra cuantitativa estuvo formada por N=342 docentes activos que egresaron de universidades públicas y privadas en Ecuador, de las regiones de Sierra y Costa, de las cohortes 2018-2024, y esto se obtuvo mediante un muestreo probabilístico estratificado. Para la parte cuantitativa, se realizaron 22 entrevistas semiestructuradas y los resultados se analizaron utilizando el enfoque temático inductivo-deductivo. Las puntuaciones de calidad percibida han mostrado una calificación de 2.94. La formación percibida como de menor calidad fue habilidades digitales, así como formación intercultural e inclusiva. Las necesidades de educación continua se percibieron como de mayor calidad puntuación promedio de 3.87, y las tecnologías educativas fueron vistas como las más urgentes. Las dos variables estuvieron moderadamente correlacionadas negativamente y hubo diferencias estadísticamente significativas respecto al tipo de institución de formación. Los hallazgos respaldan la necesidad de reformas curriculares en los programas de pedagogía y el diseño de políticas de desarrollo profesional docente continuo alineadas con el ODS 4 y el Plan Nacional de Desarrollo Ecuador 2021-2025.

Palabras clave:

capacitación continua; calidad educativa; competencias docentes; educación superior; Ecuador; desarrollo profesional docente

ABSTRACT

Initial teacher education constitutes a determining factor in the quality of educational systems; however, its systematic evaluation in Latin American contexts remains scarcely documented. This study aimed to assess the perceived quality of initial teacher education programs at Ecuadorian universities, identify the primary continuing professional development needs of in-service teachers, and propose improvement guidelines for pedagogical training programs. A sequential explanatory mixed-methods approach was employed, combining descriptive-correlational and cross-sectional designs. The quantitative sample comprised N = 342 active teachers who had graduated from public and private universities in Ecuador — from the Sierra and Costa regions — across the 2018–2024 cohorts, selected through stratified probability sampling. For the qualitative phase, 22 semi-structured interviews were conducted, and the resulting data were analyzed using an inductive-deductive thematic approach. Perceived quality scores yielded a mean rating of $M = 2.94$. The dimensions perceived as lowest in quality were digital skills and intercultural and inclusive education. Continuing education needs were perceived as more pressing, with a mean score of $M = 3.87$, and educational technologies were identified as the most urgently needed area. The two variables were moderately and negatively correlated, and statistically significant differences were found with respect to the type of teacher training institution. The findings support the need for curricular reforms in pedagogy programs and the design of continuous teacher professional development policies aligned with SDG 4 and Ecuador's National Development Plan 2021–2025.

Keywords:

continuing professional development; educational quality; teacher competencies; higher education; Ecuador; teacher professional development

INTRODUCCIÓN

La calidad de los sistemas educativos contemporáneos descansa, de manera sustantiva, en la solidez de los procesos de formación inicial docente. Existe un amplio consenso internacional en torno a que la preparación pedagógica que reciben los futuros maestros constituye uno de los predictores más robustos de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Hattie, 2008). Shulman (1987) fue el primero en investigar el Conocimiento Pedagógico del Contenido, y desde entonces, la comunidad investigadora de la enseñanza ha basado sus hallazgos en los suyos. Un educador eficaz debe poseer un conocimiento especializado detallado, conocimiento contextual y conocimiento fáctico sobre la materia, incluido la pedagogía. Esta perspectiva ha sido desarrollada aún más en el marco de Competencias para Docentes (UNESCO, 2023), donde se describen las competencias docentes para el siglo XXI y se reconocen aspectos digitales, interculturales e inclusivos como dimensiones transversales. De manera similar, Darling-Hammond (2023) ha proporcionado enfoques consolidados para conceptualizar el desarrollo profesional docente como un continuo que va más allá de la obtención de un título universitario e incluye el compromiso con el desarrollo profesional a lo largo de toda la vida, especialmente cuando está integrado con la práctica sostenida en el aula.

Existe una evidente asimetría geográfica en las evaluaciones publicadas de los programas de FID: la mayoría de los estudios empíricos en la literatura provienen del Norte Global, donde los sistemas educativos están más consolidados, las regulaciones son más fuertes y las tradiciones de investigación educativa están más desarrolladas

(Cochran-Smith et al., 2016). La concentración de conocimientos en esta región es particularmente relevante porque socava la posibilidad de aplicar los hallazgos a diferentes contextos, como América Latina, donde prevalece un “déficit estructural de formación”, lo que significa que existe una desconexión crónica entre el sistema de educación universitaria y la enseñanza y el aprendizaje prácticos que deben ocurrir en el aula (UNESCO, 2022). Además, hay muy pocos estudios empíricos disponibles que evalúen sistemáticamente la calidad de los programas desde la perspectiva de los docentes en ejercicio, o, en otras palabras, que analicen la brecha entre las competencias que brindan los programas de formación inicial y las competencias que los profesionales necesitan tener en la práctica. El sistema de formación continua de posgrado en el sistema de desarrollo profesional de Ecuador está en un estado rudimentario. Existe un cuerpo de literatura rico y extenso en relación con los sistemas de formación de posgrado y desarrollo profesional en otros países. Sin embargo, es lamentable señalar que dicho cuerpo de literatura es prácticamente inexistente en lo que respecta al contexto ecuatoriano.

En el caso de Ecuador y la enseñanza, existen regulaciones que se fundamentan en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2017) (Ministerio de Educación) y en la Ley Orgánica de Educación Superior (2018) (Asamblea Nacional de Ecuador). Además, existen procedimientos de evaluación y acreditación que están bajo la competencia del Consejo de Educación Superior y el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Los estándares de evaluación del desempeño docente y en servicio están bajo la jurisdicción

del Ministerio de Educación, Deportes y Cultura. Estas regulaciones no han resuelto problemas estructurales importantes, como el diseño curricular altamente heterogéneo de los programas de pedagogía en las universidades públicas y privadas, la pobre integración de las instituciones y escuelas practicantes, y los déficits de formación en competencias digitales, interculturales e inclusivas (Inicio - Censo Ecuador, s.f.). Ecuador constituye, en este sentido, un caso de estudio pertinente y con potencial de transferibilidad hacia otros países de la región andina que comparten condicionantes históricos, normativos y socioeducativos similares.

Ante este panorama, la evaluación sistemática de la formación inicial docente, en el contexto universitario ecuatoriano adquiere una urgencia tanto académica como política. La calidad de la formación inicial incide directamente sobre la equidad educativa, la reducción de brechas de aprendizaje y el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, compromisos asumidos por el Estado ecuatoriano en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2021-2025 (Secretaría Nacional de Planificación, 2021). La integración de datos cuantitativos y cualitativos en la identificación de las necesidades de formación continua proporciona un enfoque holístico y una visión más clara para el análisis de la complejidad involucrada en las diversas facetas de las percepciones de los docentes.

Por esta razón, este estudio se centra en la formación inicial de los docentes en las universidades ecuatorianas y en las necesidades de formación continua para los docentes en servicio, con el fin de presentar una propuesta para la mejora del curso de formación pedagógica. En este sentido, esta investigación pretende:

1. Recopilar retroalimentación de los docentes en servicio sobre la formación inicial realizada en las universidades públicas y privadas de Ecuador.
2. Determinar y categorizar las necesidades de formación continua más frecuentemente identificadas, particularmente en las áreas digital, intercultural e inclusiva.
3. Analizar y evaluar la disparidad en las percepciones sobre la calidad de la formación inicial de docentes y las oportunidades percibidas de desarrollo profesional para facilitar la provisión de opciones educativas apropiadas y sensibles al contexto.

METODOLOGÍA

El presente estudio adoptó un diseño de investigación de métodos mixtos de tipo explicativo secuencial, en el que la fase cuantitativa constituyó la vertiente predominante y la fase cualitativa operó como componente complementario de profundización e interpretación (Cresswell & Plano Clark, 2011). Este diseño se consideró el más pertinente para los objetivos del estudio: la fase cuantitativa permitió medir y comparar, a escala representativa, la percepción de los docentes sobre la calidad de su formación inicial y la magnitud de sus necesidades de capacitación continua; mientras que la fase cualitativa posibilitó explorar en profundidad los significados y valoraciones que los participantes atribuyen a las brechas formativas identificadas estadísticamente. El estudio descrito es uno de tipo descriptivo-correlacional, con un componente exploratorio incluido en la fase cualitativa, corte temporal transversal, y por tanto, los datos se recopilaron en un solo momento. La Plataforma de

Ciencia Abierta se utilizó para registrar el protocolo de investigación antes de iniciar la recolección de datos.

La población de la muestra incluyó docentes activos que se graduaron en universidades ecuatorianas con títulos en Educación, Pedagogía o áreas relacionadas entre los años 2018 y 2024, y que están integrados en el sistema educativo nacional en los niveles de Educación General Básica y Baccalaureate Unificado. La muestra se estableció en $N = 342$, basada en el cálculo probabilístico para poblaciones finitas con un ajuste regional y una pérdida anticipada por respuesta del 12%. En función del tipo de institución de formación y del área geográfica, se aplicó muestreo probabilístico estratificado.

Los criterios de inclusión fueron:

- a) Tener un título de tercer nivel en Ciencias de la Educación o disciplina relacionada, de una institución acreditada en Ecuador.
- b) Tener al menos 12 meses de experiencia docente activa.
- c) Tener un vínculo activo con el sistema de educación pública o privada en el momento de la aplicación.

Se excluyeron docentes en proceso de certificación, en fases de pasantía o que no completaron completamente el instrumento.

Las siguientes descripciones resumen la información sociodemográfica de la muestra: la edad promedio fue de 34.7 años ($DE = 6.2$), con un rango de 24 a 58; la muestra contenía un 67.3% de mujeres, un 31.6% de hombres y un 1.2% que se identificó como otros; los años promedio de docencia fueron 7.4 ($DE = 3.8$) y el rango fue de

1 a 22; respecto a las instituciones formadoras, el 61.4% eran públicas y el 38.6% privadas; las áreas desde donde operaban los participantes fueron 58.2% de la Sierra y 41.8% de la Costa; los niveles educativos de los participantes fueron 64.3% en EGB, 29.8% en BGU y 5.8% en otros niveles.

Fase cualitativa. Se conformó una submuestra intencional de $n = 22$ docentes, seleccionados mediante criterio de máxima variación en cuanto a universidad formadora de origen, región geográfica, tipo de institución y años de experiencia. La saturación teórica fue alcanzada en la entrevista número 19.

Instrumentos de Medición

Calidad Percibida de la formación inicial docente: Se empleó un cuestionario estructurado de escala tipo Likert, elaborado mediante adaptación del *Teacher Education and Development Study in Mathematics* (Darling-Hammond, 2023) y del instrumento de (Sarango et al., 2025), contextualizado al marco normativo ecuatoriano. Antes de comenzar la recopilación de datos, el protocolo de investigación fue registrado en la Plataforma de Ciencias Abiertas.

La población objetivo fue docentes activos, egresados de universidades ecuatorianas en Educación, Pedagogía o campos relacionados, que se graduaron entre 2018 y 2024, y que están incorporados en el sistema educativo nacional en los niveles de Educación General Básica y Bachillerato Unificado. La muestra fue determinada en $N = 342$, calculada según la fórmula de cálculo probabilístico para poblaciones finitas considerando ajustes por región y una tasa estimada de no respuesta del 12%. En función del tipo de institución de formación y del área geográfica, se

aplicó muestreo probabilístico estratificado.

Los criterios de inclusión fueron: a) Tener un título de tercer nivel en Ciencias de la Educación o disciplina relacionada, de una institución acreditada en Ecuador. b) Tener al menos 12 meses de experiencia docente activa. c) Tener un vínculo activo con el sistema de educación pública o privada en el momento de la aplicación. La confiabilidad total fue $\alpha = .89$ y $\omega = .91$.

Necesidades de Capacitación Continua. Se empleó un instrumento de detección de necesidades formativas adaptado del modelo de (Burke & Hutchins, 2007), con escala Likert.

El instrumento comprendió seis áreas temáticas con cuatro ítems cada una:

- 1) Tecnología educativa y competencias digitales.
- 2) Evaluación formativa y diferenciada.
- 3) Educación inclusiva e intercultural.
- 4) Gestión del aula y convivencia escolar.
- 5) Investigación educativa y sistematización de prácticas.
- 6) Diseño curricular y planificación por competencias. La confiabilidad total fue $\alpha = .87$ y $\omega = .89$.

Guía de entrevista semiestructurada.

Se diseñó una guía con 12 preguntas abiertas organizadas en tres ejes temáticos:

- a) Valoración de la formación inicial recibida.
- b) Competencias percibidas como insuficientes en el ejercicio docente.
- c) necesidades y expectativas de capacitación continua. El instrumento fue validado mediante

pilotaje con 4 docentes externos a la muestra y revisión de 3 expertos en metodología cualitativa. La duración promedio por entrevista fue de 52 minutos, en modalidad virtual.

Procedimiento de Recolección de Datos

En la fase de preparación, se establecieron acuerdos de colaboración con universidades participantes y zonas distritales del MINEDEC, y se capacitó al equipo de encuestadores. La parte cuantitativa del estudio comenzó con la recepción de consentimiento digital firmado para cada solicitud, con un tiempo de respuesta promedio esperado de 28 minutos. Para la parte cualitativa, obtuvimos el consentimiento explícito, verbal y firmado para realizar, grabar en audio y transcribir posteriormente, entrevistas individuales. Para la limpieza de la base de datos, eliminamos 18 cuestionarios incompletos y verificamos el cumplimiento de los supuestos estadísticos prescriptivos antes de realizar cualquier análisis. Los participantes actuaron en pleno cumplimiento de la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales de Ecuador (2021), ya que la participación fue voluntaria, anónima, no remunerada y tenían el derecho de retirarse en cualquier momento sin repercusiones.

Realizamos análisis descriptivos y confirmamos los supuestos estadísticos, Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para validez de constructo y Análisis Inferencial No Paramétrico (AINP) de los datos. Agregamos tamaños del efecto para todos los AINP (r , η^2H), según Cohen (1988), con un nivel alfa establecido en .05.

VARIABLES DEL ESTUDIO

Tabla

Operacionalización de las variables del estudio

Variable	Tipo	Dimensiones / Categorías	Instrumento	Escala
Calidad Percibida de la FID	Independiente	5 dimensiones	Cuestionario adaptado	Likert 1–5
Necesidades de Capacitación Continua	Dependiente	6 áreas temáticas	Ficha adaptado	Likert 1–5
Tipo de universidad formadora	Moderadora	Pública / Privada	Ficha sociodemográfica	Nominal
Región geográfica	Moderadora	Sierra / Costa	Ficha sociodemográfica	Nominal
Años de experiencia docente	Covariable	Variable continua	Ficha sociodemográfica	Razón
Género	Covariable	Femenino / Masculino	Ficha sociodemográfica	Nominal

RESULTADOS

De la muestra de $N = 342$ docentes activos, la edad promedio fue $M = 34.7$, con un promedio de $M = 7.4$ años de experiencia docente. La mayoría de los participantes (61.4%) obtuvo su título de una universidad pública, mientras que el 38.6% se graduó de una universidad privada. Los

participantes se encuentran en las zonas de la Sierra y la Costa. En términos del nivel educativo que enseñaban, la distribución fue la siguiente: el 64.3% enseñaba en nivel EGB, el 29.8% en nivel BGU, y el 5.8% en otros niveles. La Tabla 2 proporciona la descripción completa de las características sociodemográficas de los participantes.

Tabla 2

Características sociodemográficas de la muestra (N = 342)

Variable	Categoría	<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>DE</i>
Género	Femenino	230	67.3	—	—
	Masculino	108	31.6	—	—
	Otro	4	1.2	—	—
Edad (años)	—	—	—	34.7	6.2
Tipo de universidad	Pública	210	61.4	—	—
	Privada	132	38.6	—	—
Región de ejercicio	Sierra	199	58.2	—	—
	Costa	143	41.8	—	—
Años de experiencia	—	—	—	7.4	3.8
Nivel educativo	EGB	220	64.3	—	—
	BGU	102	29.8	—	—
	Otro	20	5.8	—	—

Nota 1 Los porcentajes pueden no sumar 100% por redondeo. M = media; DE = desviación estándar; EGB = Educación General Básica; BGU = Bachillerato General Unificado. Las celdas marcadas con “—” indican que el estadístico no aplica para esa categoría.

La variable Calidad Percibida de la formación inicial del docente, al igual que la variable Necesidades de Formación Continua, no cumple con el supuesto de normalidad. Por lo tanto, todos

los demás análisis comparativos e inferenciales se realizaron utilizando pruebas no paramétricas. La evaluación de la homogeneidad de varianzas entre grupos, mediante la prueba de Levene, indicó

una ligera heterogeneidad de varianzas. Esta heterogeneidad adicional proporcionó una mayor justificación para el uso de pruebas no paramétricas y apoyó un enfoque más cauteloso.

En cuanto a la fiabilidad de los instrumentos, el cuestionario de Calidad Percibida de la Formación

Inicial de Profesores obtuvo un $\alpha = .89$ y un $\omega = .91$, mientras que el instrumento de Necesidades de Formación Continua obtuvo un $\alpha = .87$ y un $\omega = .89$. Todos estos valores superaron el umbral de aceptabilidad de .80 (Sarango et al., 2025). Los índices de confiabilidad desagregados por dimensión se detallan en la Tabla 3.

Tabla 3

Índices de confiabilidad por dimensión de los instrumentos (N = 342)

Instrumento / Dimensión	N ítems	α de Cronbach	ω de McDonald
Calidad Percibida de la formación inicial docente — Total	25	.89	.91
Formación disciplinar y de contenido	5	.83	.85
Formación pedagógica y didáctica	5	.86	.88
Práctica preprofesional docente	5	.84	.86
Competencias digitales para la enseñanza	5	.88	.90
Formación intercultural e inclusiva	5	.87	.89
Necesidades de Capacitación Continua — Total	24	.87	.89
Tecnología educativa y competencias digitales	4	.85	.87
Evaluación formativa y diferenciada	4	.82	.84
Educación inclusiva e intercultural	4	.86	.88
Gestión del aula y convivencia escolar	4	.79	.81
Investigación educativa y sistematización	4	.83	.85
Diseño curricular y planificación por competencias	4	.81	.83

La Tabla 4 presenta los estadísticos descriptivos por dimensión de la variable Calidad Percibida de la formación inicial docente. La puntuación promedio fue de 2.94 de un máximo posible de 5. La puntuación más alta fue otorgada en la dimensión de Formación Disciplina y Contenido seguida por Formación Pedagógica y Didáctica y Práctica Docente Preprofesional. Las áreas de Formación Intercultural e Inclusiva y Competencias Digitales para la Enseñanza recibieron las puntuaciones más bajas en el instrumento.

En cuanto al tipo de institución de formación, los egresados de universidades públicas obtuvieron un promedio de $M = 2.81$, mientras que los egresados de universidades privadas obtuvieron un promedio de $M = 3.14$. La mediana de los egresados de universidades privadas fue consistentemente más alta que la de los egresados de universidades públicas en todas las dimensiones evaluadas, y el rango intercuartílico de los egresados de universidades públicas fue relativamente más pronunciado.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de la Calidad Percibida de la FID por dimensión (N = 342)

Dimensión	M	DE	Mín	Máx	Asimetría	Curtosis
Formación disciplinar y de contenido	3.48	0.72	1.20	5.00	-0.31	-0.18

Formación pedagógica y didáctica	3.21	0.68	1.00	5.00	-0.22	0.14
Práctica preprofesional docente	2.97	0.74	1.00	5.00	0.09	-0.27
Competencias digitales para la enseñanza	2.31	0.79	1.00	4.80	0.48	-0.11
Formación intercultural e inclusiva	2.48	0.81	1.00	5.00	0.37	-0.33
Puntuación global	2.94	0.61	1.16	4.84	0.12	-0.22

Nota 2 Escala Likert de 1 a 5. M = media; DE = desviación estándar; Mín = mínimo observado; Máx = máximo observado. Los índices de asimetría y curtosis dentro del rango ± 2 indican distribuciones aproximadamente simétricas a nivel descriptivo.

Las estadísticas descritas por área temática de las Necesidades de Formación Continua incluyen Tecnología Educativa y Competencias Digitales con mayor necesidad percibida. La puntuación total fue $M = 3.87$ con un máximo de 5. En Educación Inclusiva e Intercultural y Evaluación Formativa

y Diferenciada, las necesidades percibidas fueron evidentemente altas. El Diseño Curricular y la Planificación por Competencias, la Investigación Educativa y la Sistematización de la Práctica, y la Gestión del Aula y la Convivencia Escolar obtuvieron puntuaciones relativamente bajas.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de las Necesidades de Capacitación Continua por área temática (N = 342)

Área temática	M	DE	Mín	Máx	Asimetría	Curtosis
Tecnología educativa y competencias digitales	4.31	0.67	1.75	5.00	-0.74	0.41
Educación inclusiva e intercultural	4.18	0.71	1.50	5.00	-0.61	0.28
Evaluación formativa y diferenciada	3.94	0.63	1.75	5.00	-0.43	0.17
Diseño curricular y planificación	3.76	0.68	1.50	5.00	-0.29	-0.08
Investigación educativa y sistematización	3.64	0.72	1.25	5.00	-0.18	-0.22
Gestión del aula y convivencia escolar	3.42	0.69	1.25	5.00	-0.11	-0.31
Puntuación global	3.87	0.54	1.83	5.00	-0.38	0.09

DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio confirmaron parcialmente la hipótesis central, que postulaba la existencia de una brecha significativa entre las competencias adquiridas durante la formación inicial docente y las requeridas en el ejercicio profesional real. Aunque los datos cuantitativos indicaron que las brechas eran estadísticamente significativas en la mayoría de las dimensiones evaluadas, también hubo diferencias considerables en las brechas según el área de formación y el tipo de institución de formación, lo que significa que el fenómeno no es homogéneo ni el resultado de una sola causa. El tamaño del efecto en la comparación

de tipos de instituciones, según Cohen (1988), se clasifica como pequeño. Esto significa que, aunque la diferencia es estadísticamente significativa, tiene poco impacto y debe en consecuencia verse en el contexto de los datos cualitativos que, a diferencia de los datos cuantitativos, añaden una dimensión explicativa más profunda.

Usando la Conocimiento Pedagógico del Contenido de Shulman (1987) como marco de referencia, los resultados apuntan a que los programas de formación inicial de docentes revisados priorizan la formación disciplinaria en detrimento de la formación pedagógica. Las puntuaciones más altas y más bajas en las áreas de Entrenamiento

Disciplinario y Competencias de Contenido y Digitales e Entrenamiento Intercultural e Inclusivo respectivamente confirman esta interpretación y tendencia en los datos descriptivos. Se puede concluir que los graduados de estos programas demuestran un sólido dominio en las áreas de contenido disciplinar, pero carecen de las habilidades pedagógicas necesarias para una transposición didáctica efectiva en situaciones diversas y complejas. Estos resultados también están en línea con la consideración del desarrollo profesional de los docentes como un proceso continuo (Ccoto Tacusi, 2023), donde la formación de nivel inicial es simplemente el comienzo de un proceso que implica actualizaciones sistemáticas y específicas del contexto a lo largo de todo el continuum de la trayectoria profesional.

Los hallazgos actuales también están en línea con investigaciones previas que identifican la misma falta de formación inicial de los docentes en otros países latinoamericanos. Ccoto (2023) identificó desconexiones similares en el caso chileno entre la formación teórica universitaria y las demandas pedagógicas del aula, lo que implica que el problema no es exclusivo de Ecuador y posiblemente se derive de rasgos estructurales comunes a la región andina, a saber, las malas conexiones de las instituciones de formación con las escuelas prácticas (Ramírez Agurto & Tesén Arroyo, 2022).

No obstante, los resultados difieren parcialmente de los reportados en contextos del Norte Global. (Founes-Méndez et al., 2023; Martínez Ordoñez & Rodríguez Medina, 2024) documentaron niveles considerablemente más elevados de satisfacción con la formación inicial recibida entre docentes en ejercicio de Estados Unidos

y Europa, así como una mayor integración entre la formación teórica y la práctica supervisada. Esta divergencia podría atribuirse, al menos en parte, a las distintas condiciones estructurales de los sistemas de formación docente: mientras que en países con sistemas educativos consolidados la FID se articula estrechamente con la práctica profesional supervisada a través de residencias docentes y mentorías formalizadas (Borja-Ramos, 2025), en Ecuador persiste una desconexión entre la formación universitaria y los contextos reales de aula, documentada tanto en los datos cuantitativos como en los relatos de los participantes de la fase cualitativa.

Implicaciones Prácticas y de Política Educativa

Los hallazgos del presente estudio tienen implicaciones que operan en distintos niveles del sistema educativo ecuatoriano. A nivel de los docentes en ejercicio, los resultados indican la necesidad de acceder a una formación continua, centrada en las áreas de mayores déficits identificados, enmarcada en una relevancia contextual y sostenibilidad institucional. Se recomienda que la formación considere formas flexibles de ajustarse a las demandas de tiempo de los docentes e incluya metodologías activas situadas en contextos reales de aula, como, por ejemplo, comunidades de aprendizaje profesional, aprendizaje entre pares y ciclos de investigación acción (Gamboa y Presa, 2023). Los datos cualitativos refuerzan esta orientación: además de expresar las necesidades, los participantes solicitaron formación centrada en experiencias reales en el aula y facilitación entre pares dentro del mismo contexto.

A nivel de la política educativa nacional, los

hallazgos verifican la demanda sobre MINEDUC y SENESCYT para abordar la necesidad de que las universidades de formación se vinculen de manera más sólida y formal con el sistema escolar, así como establecer mecanismos para hacer seguimiento a los egresados con el fin de proporcionar retroalimentación continua y, lo más importante, basada en evidencias para la mejora de las universidades formadoras de docentes. La diferencia estadísticamente significativa encontrada entre egresados de universidades públicas y privadas también confirma que los procesos de acreditación CACES deben incluir competencias digitales y interculturalidad, así como aspectos relacionados con la heterogeneidad en la calidad de la formación ofrecida. Estas propuestas responden al compromiso de Ecuador con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, especialmente el Objetivo 4.c, así como a los ejes estratégicos del Plan Nacional de Desarrollo 2021-2025 sobre educación de calidad e inclusiva (Secretaría Nacional de Planificación, 2021).

Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación

El presente estudio presenta diversas limitaciones que deben considerarse al interpretar sus hallazgos. En primer lugar, el diseño transversal no permite establecer relaciones causales entre la calidad percibida de la formación inicial docente y las necesidades de capacitación continua, sino únicamente asociaciones estadísticas; no es posible descartar, por tanto, que variables no medidas estén mediando las relaciones observadas. En segundo lugar, aunque la muestra fue diseñada para ser representativa de las regiones Sierra y Costa, la ausencia de participantes de la región Amazónica y de contextos de educación intercultural bilingüe limita la generalización de los resultados a estos

grupos poblacionales, cuyas condiciones de ejercicio docente difieren de manera sustantiva de las de las regiones incluidas. En tercer lugar, la medición de la calidad de la formación inicial docente se basó exclusivamente en la percepción retrospectiva de los docentes en ejercicio, lo que podría estar sujeta a sesgos de memoria selectiva o de deseabilidad social (Villamar Vasquez et al., 2024); la incorporación de medidas observacionales directas del desempeño en el aula o de evaluaciones de competencias docentes estandarizadas constituiría una mejora metodológica sustantiva en estudios futuros. Finalmente, el tamaño muestral de la fase cualitativa, si bien suficiente para alcanzar saturación teórica en el contexto del estudio, limita la transferibilidad de los hallazgos cualitativos a contextos institucionales o regionales distintos a los representados en la muestra.

Estas limitaciones abren, al mismo tiempo, diversas líneas de investigación futura de considerable relevancia para el campo. Se sugiere la realización de estudios longitudinales que permitan rastrear la evolución de las necesidades de capacitación a lo largo de las distintas etapas de la carrera docente, con el fin de identificar los momentos de mayor vulnerabilidad formativa y diseñar intervenciones oportunas y focalizadas. También sería útil analizar la relación entre algunos de los programas de formación continua y la calidad subjetiva de la práctica docente en términos del aprendizaje de los estudiantes o las calificaciones en la evaluación estandarizada del rendimiento docente. Las investigaciones futuras también deben analizar la disparidad en la calidad de la formación de los docentes de primaria en diferentes regiones, incluyendo los aspectos institucionales de la formación, como la acreditación institucional,

el perfil del cuerpo docente/de capacitación, y la presencia o ausencia de ayudas didácticas electrónicas. Finalmente, se recomienda replicar este estudio con muestras representativas de la región Amazónica y de comunidades de educación intercultural bilingüe, grupos históricamente subrepresentados en la investigación educativa nacional, con el fin de obtener una visión más integral y equitativa de la formación docente en el Ecuador.

CONCLUSIONES

Los hallazgos del estudio permiten concluir que existe una brecha estadísticamente significativa entre las competencias pedagógicas adquiridas durante la formación inicial docente en universidades ecuatorianas y las competencias requeridas en el ejercicio profesional cotidiano. La brecha más sustancial La competencia digital para la enseñanza y la formación intercultural e inclusiva pilotan los medios más fundamentales de modernización curricular necesarios en los programas pedagógicos ofrecidos por las instituciones de educación superior en Ecuador, independientemente de la institución de formación específica en la que se base el programa.

Las necesidades de formación percibidas por los docentes participantes giraban principalmente en torno a Tecnología Educativa, Competencias Digitales y Educación Inclusiva e Intercultural, lo que confirma la conveniencia de diseñar programas de formación docente en estas áreas específicas dentro del sistema educativo integrado emergente en Ecuador. La combinación de datos refuerza la importancia de este patrón en particular.

El tipo de institución que brinda educación

universitaria fue una variable moderadora estadísticamente significativa: los docentes formados en universidades privadas tendían a valorar la calidad de su formación inicial como más alta que los de universidades públicas. Esta disparidad resalta la necesidad urgente de asegurar la calidad y realizar ciclos de revisión periódicos de los programas de educación y formación en todos los niveles.

Los resultados de esta investigación influyen en las sugerencias dadas por todas las partes involucradas. Los autores proponen que las universidades en Ecuador prioricen la formación de docentes y las revisiones curriculares de manera que las tecnologías educativas, la educación inclusiva e intercultural se integren y promuevan desde las corrientes horizontales y verticales. Esto, junto con el fortalecimiento de los componentes de formación de pregrado, cerrará la brecha entre la teoría y la práctica. Se sugiere, asimismo, implementar sistemas de seguimiento a egresados que permitan retroalimentar continuamente los programas de formación inicial docente con datos empíricos sobre las necesidades del ejercicio docente real.

BIBLIOGRAFÍA

- Asamblea Nacional del Ecuador. (2018). Ley Orgánica de Educación Superior, LOES. *Ley Orgánica de Educación Superior, LOES*.
- Borja-Ramos, M.G. (2025). Competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica [Teacher competencies in inclusive education in Latin America]. *Cognopolis. Revista de Educación y Pedagogía*, 3(1). <https://doi.org/10.62574/1nvav464>

- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. In *Human Resource Development Review* (Vol. 6, Number 3). <https://doi.org/10.1177/1534484307303035>
- Ccoto, T. F. (2023). Desempeño docente en la calidad educativa. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 7(29).
- Ccoto Tacusi, T. F. (2023). Desempeño docente en la calidad educativa. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 7(29). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.597>
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L. W., Chavez-Moreno, L. C., Mills, T., & Stern, R. (2016). Research on Teacher Preparation: Charting the Landscape of a Sprawling Field. In *Handbook of Research on Teaching*. https://doi.org/10.3102/978-0-935302-48-6_7
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioural sciences. Hillsdale. In *NJ: Lawrence Earlbaum Associates*.
- Cresswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). Designing and Conducting Mixed Methods Research. In *SAGE Publications* (Vol. 31, Number 4).
- Darling-Hammond, L. (2023). CONSTRUCTING 21ST-CENTURY TEACHER EDUCATION. In *Transforming Teacher Education: What Went Wrong With Teacher Training, and How We Can Fix It*. <https://doi.org/10.4324/9781003448365-13>
- Founes-Méndez, N. F., Esteves-Fajardo, Z. I., & Tamariz-Nunjar, H. U. (2023). Competencias docentes en la educación inclusiva. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(1). <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2608>
- Gamboa, M. A., & Presa, D. I. C. (2023). Convivir con inteligencias artificiales en la educación superior Retos y estrategias. *Perfiles Educativos*, 45(Especial). <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2023.Especial.61691>
- Hattie, J. (2008). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. In *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Inicio - Censo Ecuador. (n.d.). Retrieved April 10, 2026, from <https://www.censoecuador.gob.ec/>
- Ley Orgánica de Protección de Datos Personales Del Ecuador, Registro Oficial (2021).
- Martínez Ordoñez, M. P., & Rodríguez Medina, K. E. (2024). La calidad educativa desde los estándares de calidad. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1592>
- Ministerio de Educación, E. (2017). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). *Registro Oficial No. 417 de 31 de Marzo de 2011*, (417).
- Ramírez Agurto, J. N., & Tesén Arroyo, J. (2022). Las relaciones interpersonales y la calidad educativa. *TecnoHumanismo*, 2(3). <https://doi.org/10.53673/th.v2i3.113>

- Sarango, C., Andrés, L., Jara, C., María, D., Palacios, Q., & Karina, L. (2025). INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE DESDE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA. *Minka*, 2(1).
- Secretaría Nacional de Planificación. (2021). Secretaria Nacional de Planificación. In *Secretaría Nacional de Planificación*.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/HAER.57.1.J463W79R56455411>
- UNESCO, O. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros. *Perfiles Educativos*, 44(177). <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2022.177.61072>
- Villamar Vasquez, G. I., Villegas Yagual, F. E., García Larreta, F. S., & Viteri Poveda, C. E. (2024). Calidad de la educación superior. Caso Ecuador. *RECIMUNDO*, 8(2). [https://doi.org/10.26820/recimundo/8.\(2\).abril.2024.114-122](https://doi.org/10.26820/recimundo/8.(2).abril.2024.114-122)