

# FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y COMPETENCIAS DIDÁCTICAS: UNA MIRADA A LAS TENSIONES PERCIBIDAS POR DOCENTES EN ECUADOR

*Pedagogical training and didactic competencies: a look at the tensions perceived by teachers in Ecuador*

DOI: <https://doi.org/10.69633/z08v9v53>

Recibido: 13/10/2025 Aceptado: 21/02/2026

\*Julia Elizabeth Mendieta León

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7271-1130>

Universidad Nacional de Loja - Ecuador

[ejulia.mendieta@unl.edu.ec](mailto:ejulia.mendieta@unl.edu.ec)

## RESUMEN

La formación pedagógica y el desarrollo de las competencias didácticas en el profesorado ecuatoriano enfrentan desafíos significativos que impactan la calidad del hecho educativo. El propósito de esta investigación fue el de analizar las tensiones percibidas por el profesorado de una institución ecuatoriana formadora de docentes en educación básica, en relación con el desarrollo de competencias didácticas. Se trabajó con enfoque mixto, diseño no experimental y tipología exploratoria-descriptiva, para recopilar la información se recurrió a la técnica de entrevista cualitativa con el instrumento de guion de entrevista que arrojó resultados cualitativos, y con encuestas e instrumento de cuestionario que originó resultados cuantitativos. En los resultados emergieron seis tensiones en torno a la formación docente centrada en el desarrollo de competencias didácticas.

Las tensiones fueron abordadas cualitativa y cuantitativamente. Se concluyó que la formación docente en educación básica enfrenta múltiples tensiones interrelacionadas, y la brecha entre teoría y práctica es la más

\* Magister en Docencia y Evaluación Educativa, Magister en Educación Básica, catedrática en la Universidad Nacional de Loja y docente en instituciones educativas. Es autora de un libro sobre la importancia de la familia y los centros de Educación Básica, además de contribuir a artículos científicos.

destacada. Entre las recomendaciones que deja esta investigación, destaca el fortalecimiento de la conexión entre la teoría y la práctica en la formación continua del profesorado, a través de la promoción de experiencias en contextos reales.

**Palabras clave:** *Educación; formación pedagógica; formación docente; competencias; competencias didácticas.*

### ABSTRACT

The pedagogical training and the development of teaching skills in Ecuadorian teachers face significant challenges that impact the quality of the educational process. The purpose of this research was to analyze the tensions perceived by the faculty of an Ecuadorian institution that trains teachers in basic education, in relation to the development of teaching skills. A mixed approach was used, with a non-experimental design and an exploratory-descriptive typology. To collect information, the qualitative interview technique was used with the interview script instrument that yielded qualitative results, and surveys with a questionnaire instrument that produced quantitative results. Six tensions emerged in the results regarding teacher training focused on the development of teaching skills.

The tensions were addressed qualitatively and quantitatively. It was concluded that teacher training in basic education faces multiple interrelated tensions, and the gap between theory and practice is the most prominent. Among the recommendations made by this research, the strengthening of the connection between theory and practice in ongoing teacher training stands out, through the promotion of experiences in real contexts.

**Keywords:** *Education; pedagogical training; teacher training; competencies; didactic competencies.*

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la formación pedagógica y el desarrollo de competencias didácticas, en Ecuador, enfrenta desafíos significativos que impactan la calidad del proceso educativo, evidenciando la necesidad de fortalecer tanto la formación inicial como el desarrollo profesional continuo del profesorado

En este contexto, las universidades son las instituciones encargadas de esta responsabilidad porque son los espacios en los que los profesores y los docentes en formación se involucran, manteniendo una actitud motivada e interesada en observar, investigar y planificar, en relación con la realidad y los cambios que ocurren no solo a nivel local, sino también nacional e internacional en el ámbito educativo.

Al respecto, Mendieta (2024) señala que la formación pedagógica es esencial porque “es un proceso continuo, sistemático y constructivo con la finalidad de enseñar, perfeccionar y generar conocimientos” (p. 1).

Esto le da a los docentes —en formación y los ya graduados— la oportunidad de adquirir y actualizar de forma continua sus conocimientos, habilidades y competencias didácticas, indispensables para que puedan aplicar esos saberes de forma eficaz en su práctica educativa, ajustándose a las diversidad de necesidades de sus estudiantes. Desde esta perspectiva, ambos procesos inciden directamente en la mejora de la calidad de la educación, preparando a los educadores para hacer frente a los retos de la actualidad.

En este mismo orden de ideas, Barcia (2019) señala que la formación pedagógica es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional en el cual convergen diversos

elementos. Por ejemplo, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, entre otros .

Este crecimiento en los conocimientos de la formación permite la profesionalización del educador. De acuerdo con García-Macías et al. (2022) esta tarea debe abarcar aspectos teóricos y prácticos, para desarrollar una comprensión profunda de la educación y su contexto social, cultural y político, con el fin de mejorar la calidad del hecho educativo y responder a las necesidades específicas del entorno académico.

En relación con las competencias didácticas, Toledo (2006) destaca un grupo de habilidades, estrategias y capacidades con las que el docente debe contar para brindar un proceso educativo positivo. Citamos cuatro de estas características del profesorado: a) adaptarse a las necesidades de cada uno de los estudiantes a su cargo; b) promover un aprendizaje significativo que responda a dichas necesidades; c) ser capaz de crear ambientes de aprendizaje que favorezcan la participación activa y el desarrollo integral de sus estudiantes; y d) utilizar métodos y recursos adecuados que faciliten la construcción del conocimiento.

Al respecto, Mena et al. (2024) amplían la definición antes descrita, señalando que las competencias docentes incluyen el manejo adecuado de técnicas pedagógicas, la gestión eficaz del aula, la evaluación formativa y la capacidad para innovar en la práctica educativa. Estos elementos son fundamentales para el desarrollo profesional de los docentes y para mejorar el desempeño de su quehacer educativo.

La formación pedagógica centrada en el desarrollo de competencias didácticas, de acuerdo con Mendieta (2024), debe tener bien definida la organización de planes y programas de estudio que abarquen una amplia gama de cualidades, desde la base conceptual hasta la adaptación de las prácticas pedagógicas. El aprendizaje debe ser el resultado de la combinación de teoría y práctica, asumiendo que los conocimientos y habilidades adquiridas se aplican y se transforman en destrezas que son útiles en el quehacer pedagógico.

La formación pedagógica es relevante y amplia. Por eso, los educadores están sometidos al escrutinio de la sociedad y de las autoridades (ministerios de educación) y organismos internacionales. Por esta razón, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco; 2015), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef; 2018) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal; 2025), entre otras, sugieren permanentemente políticas y directrices generales para mejorar, actualizar y adaptar la educación de las nuevas generaciones, en todos los niveles educativos.

En Ecuador, según datos oficiales del Ministerio de Educación (2023), resulta urgente mejorar las condiciones y competencias del profesorado que debe atender a una matrícula estudiantil de más de cuatro millones de estudiantes. Esta realidad evidencia la magnitud del sistema educativo y la importancia de contar con docentes bien preparados que puedan responder a todas las necesidades académicas de las aulas.

Lo propuesto por el Ministerio de Educación coincide con estudios recientes, como el de Pérez-Morales et al. (2021).

Estos trabajos muestran que un alto porcentaje de profesores de educación básica aún no han completado sus estudios universitarios, situación que demuestra la imperiosa necesidad de profesionalización y actualización permanente. A su vez, esto conforma un escenario, aún más crítico, para los contextos de diversidad cultural y socioeconómica, en los que la formación y preparación docente debe contextualizarse para garantizar una verdadera educación inclusiva, equitativa y de calidad acorde con las realidades específicas de los estudiantes y de sus comunidades. Desde esta perspectiva, los autores destacan el Plan para la profesionalización como una:

“...estrategia interinstitucional generada inicialmente entre la Universidad Nacional de Educación y el Ministerio de Educación del Ecuador, luego con la Secretaría Técnica de la Circunscripción Territorial Especial Amazónica, tiene como centro de interés a los integrantes de la población docente de los sistemas de Educación Intercultural (EI) y Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que no hayan concluido estudios superiores y que acumulen, como mínimo, cinco años de experiencia. Con el fin de fortalecer conocimientos teóricos, didácticos, pedagógicos y curriculares fundamentales en el desarrollo eficaz de la práctica educativa...” (p.2).

Este problema trasciende las fronteras ecuatorianas, como lo evidencian las investigaciones recientes de Flores y Maureira (2020), desarrolladas en Chile y que demuestran una significativa carencia en los planes curriculares de las universidades de ese país, respecto a asignaturas clave para el profesional del siglo XXI; tales como la neurociencia, educación inclusiva y estadística.

Si bien la educación inclusiva está relativamente cubierta, en Chile, la neurociencia se aborda más desde una perspectiva neurofisiológica que cognitiva, esto limita la formación pedagógica que, desde la perspectiva de los autores, debería orientarse a comprender los procesos de aprendizaje con base en la neuroeducación.

Los investigadores señalan que la incorporación de la estadística, en la formación, es fundamental para el desarrollo investigativo, aunque esta materia tiene una presencia limitada en los centros educativos. Los especialistas resaltan la necesidad urgente de modernizar las mallas curriculares, para dotar al docente en formación de competencias de herramientas que les permita responder a los desafíos actuales de la educación.

Aguiar y Rodríguez (2020) sostienen que la educación superior en Cuba requiere transformar la realidad, en materia de desarrollo de competencias pedagógicas de los docentes del nivel básico con un nuevo punto de vista.

Los autores proponen un modelo integral centrado en la formación continua de competencias pedagógicas para profesores universitarios, enfatizando la necesidad de que la formación docente trascienda métodos tradicionales e incorpore a tecnología como un elemento mediador en el quehacer educativo.

En este mismo orden de ideas, Casal et al. (2022) centran su estudio en el desarrollo de las competencias digitales del docente en formación de una universidad española. La investigación revela que la formación pedagógica es esencial y que las actitudes sobre el uso de nuevas tecnologías determinan la efectividad de las prácticas académicas.

Casal et al. (2022) destacan que el fortalecimiento de la competencia digital es esencial para mejorar la interacción didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que el manejo de herramientas digitales ya no es opcional, sino fundamental para el ejercicio de la profesión docente.

En este sentido, los autores plantean, tal y como mencionan la Unesco (2015), la Unicef (2018) y la Cepal (2025), que la formación pedagógica contemporánea, garantiza que los docentes puedan hacer frente a los desafíos de la educación del siglo XXI.

En relación con este enfoque integral, Camacho et al. (2023) presentan una investigación en la que abordan los desafíos que tiene la educación superior, en el contexto ecuatoriano, para lograr una formación pedagógica integral de calidad. Los expertos identifican que gran parte de los estudiantes encuestados percibe deficiencias en el desarrollo de destrezas del saber, en la aplicación del enfoque integral por competencias, en el fortalecimiento de la formación integral y el desarrollo de las relaciones interpersonales en el proceso formativo.

En este sentido, los autores proponen un enfoque integral por competencias con directrices para el desarrollo de competencias para la vida, programas académicos renovados, incorporación de pedagogía afectiva y estrategias de aprendizaje que fortalecen la práctica profesional y los conocimientos pedagógicos integrales, con el fin de que los futuros docentes puedan hacer navegar entre los desafíos sociales y educativos de la actualidad.

En relación con estos desafíos Mena et al. (2024) estudian cuáles son las perspectivas de la formación docente para la

educación básica ecuatoriana y afirman que la brecha entre teoría y práctica, junto con la insuficiente formación continua, limitan el desarrollo de las competencias didácticas efectivas, y que la regulación y políticas educativas actuales, requieren mayor articulación para garantizar que la formación docente responda a las necesidades reales del sistema educativo, con mayor inclusión y equidad, tal como plantean los organismos internacionales especializados.

El fortalecimiento de este proceso educativo requiere mejorar los programas académicos, también debe poner en marcha estrategias integrales que conecten la teoría con la práctica y necesita que los formadores actualicen sus conocimientos para que vayan un paso más adelante de sus futuros educandos.

Como afirma Muñoz (2024), es de vital importancia entender las particularidades del contexto ecuatoriano para alcanzar una educación de calidad. El autor destaca la importancia de estudiar las tensiones en el ámbito educativo del país, para reducir los obstáculos que limitan el perfeccionamiento de competencias en los docentes.

Con esta perspectiva, el propósito de esta investigación fue el de analizar las tensiones identificadas por el profesorado de una institución ecuatoriana formadora de docentes en educación básica. Esto nos sirvió para comprender las tensiones que atraviesan los docentes respecto a su preparación y el desarrollo de competencias didácticas, aspectos clave para mejorar la calidad educativa del país.

La visibilización de estas tensiones, en este estudio, es una base para proponer un diseño de estrategias y políticas que fortalezcan la formación docente, orientadas a mejorar el

desempeño profesional y la calidad del sistema educativo en Ecuador. Analizar estas tensiones sirvió para identificar, con mayor claridad, las dificultades y brechas que existen en los procesos formativos, tanto en lo teórico como en lo práctico, se espera que el diagnóstico detallado de este estudio, favorezca el desarrollo de estrategias y políticas educativas más efectivas que se ajusten a las necesidades reales del profesorado ecuatoriano para enfrentar los desafíos del quehacer pedagógico en la actualidad.

### **MÉTODOS**

La investigación se realizó con un enfoque mixto. De acuerdo con Hernández et al (2014) este tipo de indagaciones permite que los resultados, discusiones y conclusiones se realicen con base en datos cuantitativos y cualitativos.

La investigación recurrió a un diseño no experimental y de tipo exploratorio-descriptivo, según proponen Hernández et al (2014). De esta manera, no hay riesgo de que las variables sean manipuladas porque se describen situaciones ya existentes.

Este enfoque posibilitó una comprensión profunda de las percepciones y experiencias de los docentes, en torno a las tensiones de la formación pedagógica, para el desarrollo de competencias didácticas. Además, permite la medición cuantitativa de cada una de estas tensiones.

Para conocer los criterios de las personas entrevistadas se seleccionó una muestra de 18 docentes de una universidad de formación de docentes en educación básica, de quienes conservamos su anonimato.

La información fue recopilada con dos herramientas: entrevistas cualitativas guionizadas y cuestionarios. La primera sirvió para encontrar la información cualitativa; la segunda, los datos cuantitativos.

La investigación se desarrolló en cuatro momentos: a) revisión documental y definición del problema, búsqueda sistemática en bases de datos académicas, repositorios de formación pedagógica y competencias didácticas; b) diseño y validación de los instrumentos (entrevista y cuestionarios) por expertos; c) aplicación de estos instrumentos; y d) Interpretación de resultados y hallazgos para identificar las seis tensiones clave, esta fase incluyó la discusión triangulada y la elaboración del informe final.

## **RESULTADOS**

Los resultados se exponen en dos secciones; la primera responde a los resultados cualitativos y expone las percepciones cualitativas sobre las tensiones de la formación docente en el desarrollo de competencias didácticas; y la segunda, a los hallazgos cuantitativos.

### ***Resultados cualitativos***

La tabla 1 describe, las categorías y subcategorías que emergieron de las entrevistas sobre las tensiones de la formación pedagógica en el desarrollo de las competencias didácticas (planificación, estrategias didácticas, evaluación e inclusión tecnológica).

**Tabla 1**

*Tensiones en el desarrollo de las competencias didácticas*

<i>Categoría (Tensión)</i>	<i>Subcategorías</i>
1. Brecha entre teoría y práctica	Excesiva formación teórica
	Escasa experiencia práctica
2. Tensión entre lógicas organizacionales y académicas	Demandas del sistema educativo
	Enfoque académico universitario
3. Deficiencias en la formación de formadores	Falta de actualización pedagógica
	Limitada experiencia en aula
4. Contexto socioeconómico y diversidad cultural	Diversidad lingüística y cultural
	Desigualdad socioeconómica
5. Desarrollo profesional continuo insuficiente	Falta de oportunidades de capacitación
	Escasa institucionalización
6. Expectativas sociales y políticas educativas	Presión por resultados estandarizados
	Contradicciones entre políticas y práctica

*Nota:* Elaboración propia

La tabla muestra las percepciones de los docentes, quienes identificaron seis tensiones en la formación pedagógica: a) brecha entre teoría y práctica; b) tensión entre lógicas organizacionales y académicas; c) deficiencias en la formación de formadores; d) contexto socioeconómico y diversidad cultural; e) desarrollo profesional continuo insuficiente; y f) expectativas sociales y políticas educativas.

### ***Brecha entre teoría y práctica***

De acuerdo con las percepciones de los docentes entrevistados, uno de los retos más importantes para el profesorado es el de la separación entre los contenidos teóricos y la praxis pedagógica; el grupo percibe que la formación tiene un enfoque teórico excesivo, con un limitado acercamiento a los contextos reales de enseñanza.

Para los entrevistados, estas condicionantes limitan la preparación del docente, quien tiene dificultades para desarrollar competencias didácticas efectivas.

Esta tensión evidencia las dificultades de los docentes, quienes expresaron frases como: *“En muchas ocasiones los estudiantes me comentan que les enseñamos conceptos, que cuando llegan al aula, la realidad es muy diferente y no saben cómo aplicar dichos conceptos”, “Siento que la formación es muy teórica, y no estamos preparando al futuro docente para manejar situaciones reales con diversos contextos”*

Mena et al (2024) señalan, al respecto, que la formación del profesorado ecuatoriano tiene deficiencias significativas, caracterizadas por un excesivo enfoque en la teoría y poca integración de las experiencias prácticas en ambientes educativos reales, específicamente, en las “áreas como la gestión del aula, la evaluación formativa y la atención a la diversidad” (p. 172).

Esta realidad restringe la adecuada preparación del docente en habilidades y conocimientos que le permitan hacer frente a los desafíos de la educación actual. Los autores consideran que la educación tiene escasez de oportunidades para el desarrollo profesional continuo, actualización de conocimientos y el perfeccionamiento constante de las competencias pedagógicas; en contraste con las directrices internacionales que fomentan un aprendizaje permanente entre los educadores.

Además de la limitada vinculación entre la teoría y práctica, estudios recientes explican que esta carencia impacta, directamente, en la capacidad del docente en formación, quien tiene dificultades para aplicar metodologías activas e innovadoras en el aula.

Al respecto, Onofre et al. (2025) señalan que en el contexto ecuatoriano, el 72% de los estudiantes, del área de estudio, consideran que dominan las teorías educativas, pero solo el 48% puede utilizar estos conocimientos en su praxis pedagógica. Estas estadísticas reflejan la falta de competencias para diseñar y aplicar estrategias pedagógicas contextualizadas que respondan a los desafíos actuales de la educación.

### ***Tensión entre lógicas organizacionales y académicas***

Desde la perspectiva de los entrevistados, existe una tensión entre las lógicas organizacionales, centradas en las demandas inmediatas del sistema educativo —como la práctica docente y las lógicas académicas— que priorizan la formación universitaria con un enfoque más teórico. Esta dualidad, según los entrevistados, genera dificultades para que los programas de formación logren un equilibrio adecuado que permita el desarrollo integral de competencias didácticas pertinentes y contextualizadas.

En relación con esta tensión, los docentes expresaron frases como: “En ocasiones, lo que nos piden en la universidad parece lejano a las necesidades de los estudiantes” y “preparamos a los estudiantes para ser reflexivos, pero luego, en las escuelas, todo es muy rígido y la realidad no les permite innovar”.

En torno a esta rigidez, Cortón et al. (2021) afirman que las carencias de formación impactan negativamente en la calidad de la enseñanza. El “análisis de la calidad de la educación requiere de un enfoque integrado e integrador en el que se tengan en cuenta las diversas posiciones enunciadas y su contextualización [con]a las peculiaridades específicas de cada sistema de educación” (p. 53).

Las carencias formativas revisadas por los autores, llaman la atención: en primer lugar, la urgencia de desarrollar políticas integrales que mejoren la preparación de los docentes, aspecto fundamental para enfrentar los retos actuales; y, en segundo lugar, la aplicación de políticas que sean sistémicas, integrales e intersectoriales que fortalezcan la la formación continua y a reforzar el papel de las universidades, como centros clave para la capacitación, el desarrollo profesional y la evaluación del profesorado.

De acuerdo con los resultados de las entrevistas, los docentes perciben que las estructuras rígidas y las demandas administrativas del sistema educativo, orientadas a resultados inmediatos y estándares uniformes, entran en conflicto con los enfoques más reflexivos y teóricos promovidos por la universidad. De acuerdo con Cortón et al. (2021), este entorno genera que los estudiantes sientan frustración al enfrentarse a la realidad (práctica). Los condicionamientos organizativos limitan la implementación de metodologías innovadoras y adaptativas aprendidas en la academia.

Lo anterior coincide con lo señalado por Angulo (2023) y Beltrán et al. (2025), quienes consideran que, la desconexión entre las políticas educativas y la formación universitaria, reducen la pertinencia del conocimiento impartido y causan una brecha que impacta negativamente la calidad y equidad educativa.

Mena et al. (2024) señalan que para superar esta situación se requieren reformas curriculares y creación de políticas integradas y colaborativas que fortalezcan la formación continua y posicionen a las universidades, como centros activos de innovación pedagógica, capaces de responder

dinámicamente a las necesidades cambiantes del sistema educativo ecuatoriano.

### ***Deficiencias en la formación de docentes formadores y regulación insuficiente***

Los entrevistados mencionaron que la calidad de la formación docente también se ve afectada por la limitada preparación pedagógica de los formadores de docentes, así como por la escasa regulación y supervisión adecuada en los programas de formación, esto afecta de manera directa en la calidad del proceso educativo y afecta negativamente en la habilidad de los docentes en formación de adquirir competencias didácticas sólidas.

En relación con esta tensión, los entrevistados compartieron criterios como: “Algunos profesores de la universidad no conocen bien la realidad de las escuelas ecuatorianas, que es el contexto del futuro docente” y “algunos docentes tienen poca actualización en metodologías que den respuestas a las necesidades de los estudiantes”.

Al respecto, Beltrán et al. (2025) destacan la importancia de fortalecer la formación de los docentes formadores a través de políticas claras y regulaciones efectivas que fomenten la actualización profesional, la conexión con contextos reales, la inclusión de enfoques multidisciplinarios y la continuidad en la formación. Para los autores, estos aspectos son esenciales para mejorar la calidad educativa y enfrentar los desafíos actuales, como la atención a la diversidad y la educación inclusiva.

Estas deficiencias en la capacitación de los docentes formadores y la insuficiente regulación de los programas educativos, representan una problemática crítica que impacta de forma directa en la calidad de la educación.

En relación con las deficiencias en la formación docente Angulo et al. (2024) señalan que esto genera una brecha significativa entre la teoría impartida en la academia y la realidad de las aulas en las que el futuro profesional tendrá que enfrentar en su quehacer pedagógico, lo que limita la aplicación de didácticas efectivas.

Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra (2021), escribe que, como otra falencia que, la supervisión insuficiente de los programas de formación contribuye a la persistencia de metodologías obsoletas que no responden a las necesidades educativas contemporáneas ni a la diversidad estudiantil de las instituciones formadoras de docentes.

### ***Contexto socioeconómico y diversidad cultural***

Desde la perspectiva de los docentes entrevistados, el entorno socioeconómico y la variedad cultural de los estudiantes ecuatorianos generan otra tensión para la formación docente.

Estos programas deberían preparar al profesorado para atender la diversidad. Esto implica desarrollar competencias didácticas que incluyan enfoques inclusivos y adaptativos, pero eso no sucede.

Precisamente, los docentes compartieron sus criterios. Por ejemplo: “No me siento preparado para atender la diversidad cultural y lingüística que, a veces, tengo en el aula de clases” y “siento que la formación brindada, no proporciona

suficientes herramientas al docente en formación para trabajar con estudiantes provenientes de contextos muy vulnerables”.

El contexto socioeconómico y la diversidad cultural de los estudiantes ecuatorianos constituyen retos significativos para la formación docente, de acuerdo con los entrevistados. Estos coinciden en que la formación debería preparar al profesorado para atender esta diversidad mediante competencias didácticas inclusivas y adaptativas.

Al respecto, Pérez (2019) afirma que la formación del profesorado debe ir más allá del mero aprendizaje de contenidos pedagógicos, también, debe incorporar el desarrollo de habilidades interpersonales, emocionales y de liderazgo; fundamentales para promover un entorno educativo innovador y significativo para los estudiantes.

En el caso ecuatoriano, para Mena et al. (2024) estos desafíos se agravan por la diversidad étnica, cultural y lingüística del alumnado. Esta situación exige estrategias educativas y políticas claras.

Esto concuerda con lo expresado por Espinoza (2020), quien destaca que los estudios sobre la dimensión intercultural en la formación docente, evidencian las limitaciones de la contextualización curricular y en la aplicación de metodologías que aborden la interculturalidad de manera efectiva.

La educación intercultural bilingüe, por ejemplo, según Molina et al. (2024), ha logrado progresos en la promoción del bilingüismo y la inclusión cultural, aunque en el país falta materiales didácticos apropiados y la gestión equilibrada entre las lenguas indígenas y el español.

Como consecuencia, resulta fundamental fortalecer la formación docente a través de un enfoque inclusivo y contextualizado que permita atender de forma eficaz a los estudiantes culturalmente diversos y con situaciones socioeconómicas vulnerables.

### ***Desarrollo profesional continuo insuficiente***

En esta tensión los docentes del contexto investigativo manifestaron que la formación docente no debe terminar con la culminación de la carrera, ya que el desarrollo profesional continuo es fundamental para que el profesorado mantenga y actualice sus competencias didácticas.

No obstante, en Ecuador; en líneas generales, existen pocas oportunidades de formación y actualización docente, una situación que genera tensiones en la praxis académica y en la mejora continua del proceso educativo.

Entre las respuestas sobre estos cuestionamientos, conozcamos algunas respuestas: “Después que el docente en formación se gradúa no tienen suficientes oportunidades para seguir capacitándose y mejorar su praxis pedagógica” y “Creo que la formación debería acompañar al futuro docente en las prácticas pedagógicas y no solo en la universidad.”

García-Macías et al (2022) destacan que las deficiencias en la formación de los docentes no son solo teóricas, sino también metodológicas, lo que impacta de manera negativa en la calidad de su preparación.

Dichas deficiencias no están bien sistematizadas en los procesos de formación continua. Esto limita el seguimiento y la mejora del desempeño profesional; como consecuencia,

los docentes tienen menos oportunidades para actualizarse y fortalecer sus competencias didácticas para enfrentar los desafíos educativos actuales.

Por ello, es indispensable el diseño y aplicación de programas de formación permanente que integren con coherencia y constancia, la teoría y la práctica.

Díaz et al. (2025) señalan que la escasez de programas de desarrollo continuo que integren la teoría y práctica dificulta que los docentes enfrenten los retos educativos actuales, subrayando la importancia de diseñar programas coherentes y constantes que fomenten esta integración.

Asimismo, es oportuno que los esfuerzos nacionales, como el Plan Nacional de Formación Permanente en Ecuador del Ministerio de Educación Ecuador (2023) tienen como propósito establecer un marco, a largo plazo, para asegurar una formación contextualizada y de calidad sostenida, mediante procesos de reflexión continua sobre la práctica educativa y el seguimiento sistemático de los logros y necesidades del profesorado

### ***Expectativas sociales y políticas educativas***

Los entrevistados coincidieron que los educadores, —en formación y graduados-- en ejercicio —, enfrentan la presión de cumplir con estándares de calidad, a menudo sin contar con el apoyo o la preparación adecuada, lo que puede afectar su desempeño y motivación.

Los docentes entrevistados compartieron frases como: “La presión por cumplir con los resultados nos limita para trabajar de manera creativa con los estudiantes” y “las reformas

educativas y la tecnología avanzan muy rápido y nos cuesta adaptarnos, además no siempre cuentan con nuestra opinión.”

Al respecto, Muñoz (2024) y Almeida (2024) publican que las políticas educativas, las expectativas sociales y las condiciones en las que trabajan los docentes tienen un impacto significativo en su vida profesional. Estas influencias crean tensiones constantes, especialmente entre lo que se enseña en la teoría y lo que realmente se puede aplicar en el quehacer educativo.

Los docentes enfrentan, además, la presión de mantener altos estándares de calidad educativa mientras lidian con limitaciones materiales y sociales propias de sus contextos.

En este mismo orden de ideas, López-Vera (2020) afirma que las políticas educativas y las expectativas sociales imponen un nivel muy alto de exigencia sobre los docentes, generándoles una constante presión para alcanzar y mantener estándares de calidad elevado en su quehacer académico, lo que en la mayoría de los casos no va acompañado de una formación continua y soporte permanente.

También es oportuno mencionar que esta presión y las condiciones contextuales generan una tensión que se manifiesta en el desajuste entre la teoría académica y la realidad práctica en las aulas. Una realidad que se ve agravada por las limitaciones, tanto materiales, como sociales propias de los entornos en los que se desempeñan.

Sobre estos tópicos, el Ministerio de Educación de Ecuador (2025) ha diseñado un conjunto de lineamientos para garantizar la calidad educativa para guiar y apoyar a los profesores en la mejora y optimización de su desempeño profesional y la

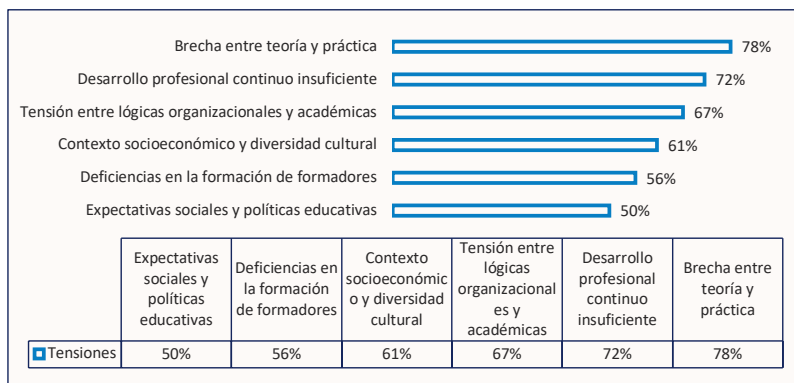
gestión escolar a través de la promoción de prácticas inclusivas y un proceso educativo equitativo

### Resultados cuantitativos

Después del análisis de la información cualitativa de las entrevistas, se diseñó un instrumento cuantitativo que permitiera medir las frecuencias de las tensiones que emergieron (Figura 1).

**Figura 1**

*Tensiones en la formación pedagógica y el desarrollo de competencias didácticas (frecuencias)*



*Nota:* Elaboración propia con datos tomados de las entrevistas a 18 participantes.

La Figura 1 muestra qué datos cuantitativos corroboran las percepciones y tensiones identificadas en la fase cualitativa del presente estudio. A su vez, la información deja en evidencia la frecuencia con la que los docentes enfrentan dichas tensiones para el desarrollo de competencias didácticas.

La figura 1 demuestra que la tensión, con mayor porcentaje, corresponde a la brecha entre la teoría y la práctica. El 78% de los encuestados, apunta al desbalance en la formación de docentes, ya que esta privilegia el conocimiento teórico

sobre la experiencias prácticas que, en muchos casos, son insuficientes Mena et al (2024) y Onofre et al. (2025) un marcado desbalance en la formación docente que privilegia, realidad del estudiante que, más adelante, formará a otros docentes y que, por ello, tiene limitaciones para aplicar con éxito lo aprendido en contextos reales de aula.

Entre los resultados, se observa que el 72% considera que existe un desarrollo profesional continuo insuficiente. Porcentaje que concuerda con García-Macías et al (2022) y Díaz et al. (2025), quienes advierten que la limitada oferta de oportunidades y mecanismos para la actualización pedagógica continua de posgrado, para los educadores, impacta de manera negativa en la mejora constante del desempeño docente. Esto afecta la capacidad de adaptación a los cambios y demandas de la sociedad y del sistema educativo.

En la variable Tensión entre lógicas organizacionales y académicas, el 67% de los consultados, revela que tiene dificultades para armonizar las exigencias institucionales y administrativas del sistema educativo, con los enfoques formativos centrados en la reflexión crítica y el aprendizaje teórico.

Este porcentaje coincide con Angulo (2023) y Beltrán et al., (2025), quienes destacan que existe una disparidad entre los lineamientos educativos de la formación en las instituciones formadoras de docentes.

En la variable, relacionada con la tensión por el contexto socioeconómico y la diversidad cultural, 61% reconoce que los programas formativos necesitan integrar las competencias

inclusivas y adaptativas para atender la heterogeneidad y vulnerabilidad del estudiantado.

, Pérez (2019), Mena et al. (2024), Espinoza (2020) y Molina et al. (2024) publican que la formación docente debe integrar enfoques interculturales, metodologías contextualizadas y habilidades socioemocionales. De manera tal que el docente en formación adquiera las competencias necesarias que les permita responder a la heterogeneidad cultural, lingüística y socioeconómica de los educandos a su cargo, fortaleciendo así la calidad y equidad educativa en el país.

La encuesta identificó, también, cuáles fueron las deficiencias en la educación de los profesionales que serán docentes. Los resultados concluyen que la regulación insuficiente alcanza a un 56% de frecuencia.

Beltrán et al. (2025) destacan la importancia de fortalecer la calidad académica en las instituciones formadoras de docentes a la par de establecer políticas públicas que promuevan la actualización continua del profesorado, la vinculación con contextos reales y la incorporación de enfoques multidisciplinarios e inclusivos.

Por último, en relación con las expectativas sociales y políticas educativas, un 50%, identifican tensiones significativas que afectan la calidad y pertinencia de la formación docente. López-Vera (2020) publica, sobre el punto, que las expectativas sociales imponen un nivel muy alto de exigencia sobre los docentes. Esto puede resultar negativo, debido a la presión que les generan los estándares de calidad establecidos.

Estos resultados cuantitativos el porqué es importante rediseñar las políticas y estrategias formativas dirigidas a la superación de estas tensiones, de manera de dar prioridad a la integración de teoría y práctica, fortalecer el desarrollo profesional continuo y tener en cuenta el contexto sociocultural en la formación docente.

Muñoz (2024) afirma que las tensiones en la formación pedagógica, para el desarrollo de competencias didácticas, se centran en la desconexión entre la teoría y la práctica. La dualidad de lógicas formativas, la insuficiente preparación de formadores, la falta de regulación efectiva, los retos del contexto sociocultural y la escasa formación continua. Desde la perspectiva del autor, abordar estas tensiones requiere reformas integrales que fortalezcan la formación con prácticas contextualizadas, mejoren la capacitación de formadores, promuevan el desarrollo profesional permanente y adapten los programas a la diversidad y realidades del país.

En este sentido, las instituciones formadoras docentes están en la obligación de que los “procesos formativos que orientan realmente responden a las exigencias sociales cada vez más complejas; en sus oportunidades y limitaciones para entregar profesionales comprometidos tanto en acciones como en saberes en su comprensión del proyecto social del país” (Mena, 2024, p. 506) para que incorpore la formación humana necesaria para la transformación social que la actualidad demanda.

## DISCUSIÓN

Los hallazgos del presente estudio evidenciaron la presencia de diversas tensiones que afectan la formación pedagógica, para el desarrollo de competencias didácticas de los docentes en formación. Esta problemática fue abordada desde perspectivas cualitativas y cuantitativas. Los resultados evidencian la brecha que existe entre teoría y práctica que emergió como la principal tensión, con una frecuencia del 78%, según la medición cuantitativa realizada, reflejando una formación excesivamente centrada en contenidos teóricos y con limitada exposición a contextos reales de la enseñanza.

Esta desarticulación entre la teoría y la práctica pedagógica limita la preparación efectiva para enfrentar la complejidad del aula. Mena et al. (2024) destacan que la escasez de oportunidades de práctica y desarrollo profesional continuo limita la capacidad de los futuros docentes para adaptarse e innovar en su quehacer pedagógico.

Onofre et al. (2025) también señalaron que un alto porcentaje de docentes en formación manifiestan dominio teórico, menos de la mitad logran trasladar esos conocimientos a la práctica pedagógica, evidenciando la necesidad de integrar metodologías activas y contextualizadas.

Es oportuno mencionar que esta tensión se ve reforzada por la carencia de políticas integrales y coordinadas para fortalecer la formación continua y vincular teoría y práctica por las limitaciones en la preparación y actualización del profesorado.

Esta situación, según Beltrán et al. (2025), afecta de manera negativa a la calidad de la formación y la capacidad de dar respuesta a la diversidad e inclusión educativa que demandan los organismos internacionales.

En segundo lugar, el desarrollo profesional continuo preocupa al 72% de los entrevistados. García-Macías et al. (2022) y Díaz et al. (2025) reconocen, como una tensión central, la actualización y mejora constante de las competencias didácticas del profesorado. Este déficit en oportunidades formativas, posteriores a la formación inicial dificulta que los docentes se adapten y respondan efectivamente a los desafíos educativos actuales.

Por lo que señalan que la continuidad en la formación docente es un elemento crucial para que los profesionales mantengan una praxis innovadora y contextualizada que les permita de manera continua fortalecer su práctica académica y hacer frente a las exigencias tanto sociales como las del sistema educativo que está en constante cambio.

En tercer lugar, la tensión entre lógicas organizacionales y académicas alerta al 67% de los participantes, quienes reconocen la dificultad de articular las demandas inmediatas del sistema educativo con la formación universitaria que suele priorizar la reflexión teórica sobre la acción concreta.

Los docentes perciben que las estructuras organizacionales rígidas y las exigencias administrativas limitan la aplicación de enfoques innovadores aprendidos en la universidad, generando una desconexión entre la formación inicial y las realidades de la práctica docente.

Al respecto, Cortón et al. (2021) subrayan la necesidad de políticas integrales y coordinadas que fortalezcan la formación continua y el papel de las universidades formadoras de docentes como espacio de desarrollo profesional.

A estas dos últimas tensiones, se le suma la percepción de deficiencias en la formación de formadores y la regulación insuficiente de los programas académicos, lo que limita la actualización y contextualización de las metodologías pedagógicas impartidas, autores como Beltrán et al. (2025) destacan que esta falta de preparación y renovación constante en los docentes formadores afecta de manera directa la calidad de la formación docente y la capacidad del profesorado para responder a la diversidad y a las demandas actuales de inclusión educativa.

Esta situación, también, se ve agravada por la complejidad del contexto socioeconómico y cultural en el que se insertan los docentes que, de acuerdo con lo expresado por Mena et al. (2024), requiere una formación más integral y contextualizada que permita superar la dualidad entre teoría y práctica, y fortalezca de manera realista las competencias didácticas necesarias para enfrentar los retos educativos que se requiere en la actualidad.

En cuarto lugar, se ubicó la deficiencia en la formación de formadores y la regulación insuficiente, 56%. Esto constituye un reto relevante porque los docentes en formación perciben que sus formadores carecen, en ocasiones, de experiencia en contextos educativos diversos y de actualización en metodologías pertinentes. Situación que, en palabras de Beltrán et al. (2025), afecta negativamente a la calidad de la formación docente y limita la capacidad de los futuros profesores para responder a los desafíos de la diversidad y la inclusión educativa.

En quinto lugar se ubica la tensión por el contexto socioeconómico y la diversidad cultural, con un 61%,

identificándose como un desafío crítico para la formación docente. Los programas formativos de las instituciones formadora de docentes no siempre preparan adecuadamente a los educadores para enfrentar la heterogeneidad de los estudiantes a su cargo.

Las condiciones de vulnerabilidad presentes en muchas escuelas, contexto que impide a los profesionales egresados desempeñar sus funciones. Esta deficiencia limita la capacidad del profesorado para implementar prácticas pedagógicas inclusivas adaptadas a la realidad plural y diversa del aula, para garantizar la equidad y calidad educativa.

Pérez (2019) y Mena et al. (2024) coinciden al respecto. La formación docente debe superar la mera transmisión de conocimientos pedagógicos e incorporar el desarrollo de competencias interpersonales, emocionales y de liderazgo que permitan crear ambientes de aprendizaje inclusivos y adaptativos. Espinoza (2020) y Molina et al. (2024) señalan que la formación docente debe integrar un enfoque contextualizado que considere las características tanto socioeconómicas, como culturales de los estudiantes, de manera de promover estrategias didácticas sensibles a la diversidad lingüística y cultural.

De acuerdo con los autores la inclusión educativa no solo implica reconocer la diversidad, sino también responder activamente con metodologías que faciliten el aprendizaje significativo para los estudiantes, especialmente aquellos que viven situaciones de vulnerabilidad.

La última tensión identificada es la relacionada con las expectativas sociales y políticas educativas (50%). Esta genera

una presión constante sobre los docentes, para que cumplan con estándares de calidad y respondan a las reformas educativas emanadas por el Ministerio de Educación. En muchos casos, estas directrices no tienen el apoyo o la preparación necesarios e impactan de manera negativa en la motivación y el desempeño profesional de los docentes.

Muñoz (2024) destaca que estas tensiones profundizan la brecha existente entre la teoría que se enseña y lo que realmente sucede, Esta realidad frustra el proceso educativo, genera desánimo y se traduce en una desmejora de la calidad del hecho educativo y la satisfacción laboral y personal del profesorado.

Además, esta situación se enmarca en un contexto en el que las políticas educativas y las demandas sociales imponen altas expectativas sobre el trabajo docente, pero, a menudo, no ofrecen acompañamiento suficiente ni mecanismos efectivos de retroalimentación y apoyo.

En este sentido, López-Vera (2020) señala que la presión por alcanzar y mantener estándares elevados puede llevar a los docentes a una actuación más defensiva que creativa, limitando su capacidad y aptitud para desarrollar prácticas innovadoras y adaptadas a las necesidades reales de los estudiantes, en el caso específico del contexto ecuatoriano.

Esta dinámica se ve agravada por factores institucionales y organizacionales que dificultan, en palabras de Angulo (2023) y Beltrán et al., (2025), la vinculación entre las políticas públicas y la práctica pedagógica, lo que hace necesario, desde la perspectiva de los autores, rediseñar políticas integrales que consideren la formación continua y el bienestar del profesorado como elementos clave para mejorar la calidad educativa.

A diferencia de los enfoques genéricos que abordan las tensiones propias de la formación pedagógica, este estudio aporta, significativamente, a este campo porque cuantifica empíricamente las tensiones que configuran el desarrollo de las competencias didácticas que emergieron, en la propia investigación, desde la percepción de profesionales formadores de docentes de una institución ecuatoriana, quienes mostraron seis tensiones. De estas, la brecha entre la teoría y la práctica llega al 78%, y el desarrollo profesional insuficiente al 72%.

Todo este proceso supera los análisis cuantitativos o cualitativos genéricos, mediante un diagnóstico diferencial validado que prioriza las singularidades del sistema educativo ecuatoriano.

En este sentido, el presente estudio sistematiza estas seis tensiones (Figura 1), como constructos interdependientes que demandan intervenciones integrales que articulen dualidades, no solo lo teórico y lo práctico, también lo organizacional académico, con base en las directrices internacionales de la Unesco (2015) y Cepal (2025).

Por ello, esta investigación puede considerarse como un marco referencial empírico para el diseño de políticas de formación contextualizadas que transformen hallazgos descriptivos en nuevas estrategias pedagógicas operativas y evaluables.

## **Conclusiones**

Este estudio reveló que la formación pedagógica, para el desarrollo de competencias didácticas en la educación básica en Ecuador, enfrenta múltiples tensiones interrelacionadas y que estas afectan la preparación integral del profesorado. La reducción de la brecha entre la teoría y la práctica es el desafío más significativo, esta separación genera limitaciones

en la capacidad de los docentes para aplicar los conocimientos adquiridos en las aulas.

La dificultad para armonizar las demandas organizacionales con los enfoques académicos, junto con deficiencias en la formación inicial de los profesores, afectan la calidad y pertinencia de su educación. El contexto socioeconómico y cultural y la insuficiencia en la formación continua, enfatizan estas tensiones. Se les exige una preparación más contextualizada, inclusiva y actualizada para atender la diversidad y vulnerabilidad de los estudiantes ecuatorianos, a pesar de que ellos no recibieron los conocimientos necesarios para alcanzar esas metas.

A esto se suma que, las expectativas sociales y las políticas educativas generan una presión constante que afecta la motivación y desempeño del profesorado, evidenciando una desarticulación entre las exigencias teóricas y la realidad práctica que enfrentan estos profesionales en el aula.

Las tensiones no solo se refuerzan entre sí, sino que dificultan la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras y pertinentes que respondan a las necesidades actuales del sistema educativo ecuatoriano.

El abordaje de estas problemáticas supone un reto complejo que requiere intervenciones integrales, orientadas a fortalecer la formación docente desde múltiples dimensiones, promoviendo un desarrollo profesional continuo, una articulación efectiva entre teoría y práctica y una mayor sensibilidad hacia las condiciones socioculturales, de modo tal que el trabajo de los educadores contribuya decididamente a la mejora de la calidad educativa del país.

Los hallazgos del presente estudio ponen de manifiesto la necesidad de reformas profundas en la formación pedagógica en Ecuador. Estos cambios facilitarían el desarrollo de las competencias didácticas en el profesorado.

Es fundamental fortalecer la integración entre teoría y práctica, promover el desarrollo profesional continuo, mejorar la preparación y actualización de los formadores, y adaptar los programas formativos a la diversidad y las realidades contextuales del país, esta es la única forma de avanzar hacia una formación docente que responda eficazmente a los retos actuales y futuros de la educación.

Ante los hallazgos de este estudio, se recomiendan reformas específicas para abordar las tensiones identificadas: a) fortalecer la integración teoría-práctica con estrategias y mentorías que constituyan un 20% del currículo, mediante la articulación entre universidad y escuela, y con la difusión de experiencias en contextos reales; b) fomentar el desarrollo profesional continuo con el uso eficiente de las nuevas tecnología, actualización simultánea de la formación del profesorado, mediante estudios de ampliación o profundización, como diplomados en neuroeducación, diseño instruccional y estadística aplicada; c) contextualizar el currículo con la incorporación de contenidos interculturales bilingües validados con comunidades indígenas amazónicas y costeras; y d) establecer políticas educativas que respalden innovación pedagógica, reduzcan las presiones sobre los docentes y fomenten la colaboración institucional.

## REFERENCIAS

- Aguiar, X. y Rodríguez, L. (2020). *Modelo de formación pedagógica continua para el desarrollo de competencias pedagógicas en profesores universitarios*. EDUMECENTRO 12(3): 203-220. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742020000300203&lng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742020000300203&lng=es).
- Angulo, M. (2023). *La vinculación y las redes socioeducativas en la Universidad Autónoma Indígena de México*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 53(3), 567. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.567>
- Angulo, R., Alvarado, B., y Hernández, R., (2024) *Desafíos y oportunidades en la formación técnica y pedagógica de docentes en educación superior en Esmeraldas*. Reincisol, 3(6), pp. 7116-7144. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)7116-7144](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)7116-7144)
- Barcia, J., Carvajal, B., Mera, D., Álava, Plácido., Cabrera, C. y Herrera, B. (2019). *Formación Pedagógica y Didáctica*. CIDE Editorial.
- Beltrán, M., Chalco, M., Mosquera, M., Meléndez, W. y Pachacama, S. (2025). *La falta de capacitación docente en atención a la diversidad: un obstáculo para la educación inclusiva en un mundo globalizado..* Revista científica ce alud y desarrollo humano, 5(4), 2128–2150. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.452>
- Camacho, G., Carpio, D., Sánchez, M. y Intriago, G. (2023). *Enfoque holístico por competencias para mejorar la formación integral en los estudiantes de la Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador*. Revista Universidad y Sociedad, 15(4), 523-530. Epub 12 de agosto de 2023. Recuperado en 01 de octubre de 2025, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202023000400523&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202023000400523&lng=es&tlng=es)

- CEPAL (2025). Educación y desarrollo de competencias digitales en América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/81377-educacion-desarrollo-competencias-digitales-america-latina-caribe#:~:text=La%20Comisi%C3%B3n%20Econ%C3%B3mica%20para%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y,desarrollo%20de%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe.&text=Para%20poder%20cerrar%20estas%20brechas%20y%20avanzar,y%20en%20su%20formaci%C3%B3n%20desde%20la%20infancia.>
- Cortón, B., Céspedes, J., y Caicedo, R. (2021). *La profesión docente y la calidad de la educación: desafíos para la formación del docente ecuatoriano..* Revista de investigación, formación y desarrollo: generando productividad institucional, 9(1), 7. <https://doi.org/10.34070/rif.v9i1.261>
- Díaz, J., Chiriboga, Y., Ortega, I., Sánchez, D., Rueda, D., Rojas, O., Benalcazar, C., y Ochoa, C. (2025). *La formación continua en la docencia: piedra angular para la educación del futuro.* Revista InveCom, 5(1), e501013. Epub 18 de noviembre de 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10929137>
- Espinoza, E. (2019). *Formación de educadores en metodologías interculturales. Código Científico.* Revista de Investigación, 5(2). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2218-36202020000200369](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202020000200369)
- Flores, E., y Maureira, F. (2020). *Formación pedagógica en la carrera de educación física: falta de conocimientos para un profesional del siglo XXI.* EmásF: Revista Digital de Educación Física, (62), 118-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186184>
- García-Macias, V. M., Del Pino-Yépez, G. M., Cañarte-Avila, J. W., Pincay-Rodríguez, G. E., Ponce-Merino, S. R., Castro-Quiroz, M. E., y Chávez-Loor, M. D. (2023). *La educación superior ecuatoriana y el constructivismo.* Editorial Internacional Alema. <https://editorialalema.org/libros/index.php/alema/issue/view/1https://editorialalema.org/libros/index.php/alema/article/view/14>

- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. McGraw Hill.
- López-Vera, L. S., Demera-Zambrano, K. C., Zambrano-Romero, M. G., Alcívar-Vera, N. M. y Navarrete-Solórzano, D. A. (2020). *Aplicación de los estándares de calidad y su contribución al modelo de gestión educativa del Ecuador*. Polo del conocimiento: Revista científico - profesional, 5(7), 657-684. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9083770>
- Mena, E., Villacís, P. y Mora, C. (2024). *La importancia de la formación docente en la educación básica en Ecuador*. . Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(2), 163-174. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.10390](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10390)
- Mendieta, J. (2024). *Formación pedagógica basada en competencias didácticas de estudiantes de la carrera de educación básica del Ecuador*. Revista Andina de Investigaciones en Ciencias Pedagógicas, 1, 9-34. <https://revista.uasb.edu.bo/ciencias-pedagogicas/article/view/61/9>
- Ministerio de Educación Ecuador (2023). *Estadística educativa*. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Estadistica-Educativa\\_Volumen-4.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Estadistica-Educativa_Volumen-4.pdf)
- Ministerio de Educación del Ecuador (2023). *Plan nacional de formación permanente*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Plan-Nacional-de-Formacion-Permanente.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2025). *Estándares de calidad educativa – Aprendizaje, gestión escolar y desempeño profesional*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/02/estandares-profesional-DECE.pdf>
- Molina, T., Quintero, G., Álvarez, S., y Vásquez, A. (2024). *Preservación de la diversidad cultural en la educación ecuatoriana*. Revista Conrado, 20(101), 29–35. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4139>

- Muñoz, M. (2024). *Tensiones en los procesos formativos de maestros y maestras en contextos de diversidad*. Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano, 5(3), 498–509. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i3.272>
- Onofre, R., Cabanilla, F. y Pizarro, P. G. (2025). *La brecha entre teoría y práctica en la formación docente: retos y perspectivas*. Sinergia Académica, 8(7). <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/787/1626>
- Pérez, M. E. (2019). *Desafíos de la formación docente en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación, 79(1), 37-52.
- Pérez-Morales, P., Zambrano-Vacacela, L. y Mejía-Vera, J. (2021). *Profesionalización docente en el Ecuador: una experiencia de justicia e inclusión social*. Acta Scientiarum Education, 43(1), 35-0 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8766601>
- Rodríguez-Gallego, M. R., y Ordóñez-Sierra, R. (2021). *Metodologías activas desarrolladas en la supervisión de las prácticas externas del grado en pedagogía*. Revista d'Innovació Docent Universitària, (13), 1-8. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2021.13.1Revista>
- Toledo, M. (2006) *Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas*. Revista de Orientación Educacional, 20(38) 105-116. <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-de-buenos-aires/didactica-general/toledo-competencias-didacticas-evaluativas-y-metacognitivas/125887429>
- UNESCO (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- UNICEF (2018). *UNICEF strategic plan 2018–2021*. [https://www.unicef.org/media/48126/file/UNICEF\\_Strategic\\_Plan\\_2018-2021-ENG.pdf](https://www.unicef.org/media/48126/file/UNICEF_Strategic_Plan_2018-2021-ENG.pdf)

