



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

**FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LA ASIGNATURA DE ESTUDIOS
SOCIALES**

**TRABAJO ESPECIAL DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR
AL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

AUTORES:

MAGALLANES GONZÁLEZ ALISSON YANNISE.

RODRIGUEZ TIGRERO LADY SARAY.

TUTOR:

MTR. ÍÑIGUEZ APOLO LENIN MAURICIO.

LA LIBERTAD, ECUADOR

DICIEMBRE – 2025

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LA ASIGNATURA DE ESTUDIOS

SOCIALES

TRABAJO ESPECIAL DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO

EN EDUCACIÓN BÁSICA

AUTORES:

MAGALLANES GONZÁLEZ ALISSON YANNISE.

RODRIGUEZ TIGRERO LADY SARAY.

TUTOR:

MTR. ÍÑIGUEZ APOLO LENIN MAURICIO.

LA LIBERTAD, ECUADOR

DICIEMBRE – 2025

DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR

Yo, **MTR. LENIN ÍÑIGUEZ APOLO.**, en mi calidad de Tutoría del Trabajo de Integración Curricular, **“FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LA ASIGNATURA DE ESTUDIOS SOCIALES.”**, elaborado por, **MAGALLANES GONZÁLEZ ALISSON YANNISE** y **TIGRERO RODRIGUEZ LADY SARAY** estudiantes de la CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA, de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, previo a la obtención del Título de Licenciadas en EDUCACIÓN BÁSICA, me permito declarar que luego de haber orientado, dirigido científica y técnicamente su desarrollo y estructura final del trabajo, cumplen y se ajustan a los estándares académicos y científicos, razón por la cual lo apruebo en todas sus partes.

Atentamente,



MSc. Lenin Íñiguez Apolo

DOCENTE TUTOR

DECLARACIÓN DEL DOCENTE ESPECIALISTA

En mi calidad de Docente Especialista, del Trabajo de Integración Curricular “**FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LA ASIGNATURA DE ESTUDIOS SOCIALES.**”, elaborado por **MAGALLANES GONZÁLEZ ALISSON YANNISE** y **TIGRERO RODRIGUEZ LADY SARAY**, estudiantes de la Carrera de Educación Básica, Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, previo a la obtención del título de Licenciadas en Ciencias de la Educación Básica, me permito declarar que luego de haber evaluado el desarrollo y estructura final del trabajo, éste cumple y se ajusta a los estándares académicos, razón por la cual, declaro que se encuentra apto para su sustentación.

Atentamente,



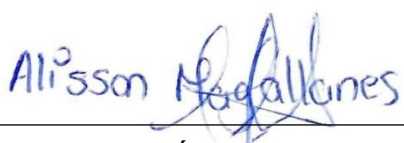
MSc. Javier García Morales

DOCENTE ESPECIALISTA

DECLARACIÓN AUTORÍA DE LAS ESTUDIANTES

MAGALLANES GONZÁLEZ ALISSON YANNISE portador de la cédula N° **2400282386** y **LADY SARAY RODRIGUEZ TIGRERO** portadora de la cédula N° **0928014844**, estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas, Carrera de Educación Básica, en calidad de autoras del Trabajo de Integración Curricular titulado, **“FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LA ASIGNATURA DE ESTUDIOS SOCIALES.”**, nos permitimos declarar y certificar libre y voluntariamente que lo escrito en este trabajo investigativo es de nuestra propia autoría a excepción de las citas bibliográficas utilizadas y la propiedad intelectual de la misma pertenece a la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Atentamente,



MAGALLANES GONZÁLEZ ALISSON YANNISE

CL. 2400282386



LADY SARAY RODRIGUEZ TIGRERO

CL. 0928014844

TRIBUNAL DE GRADO



Margot García Espinoza, PhD.
**DIRECTORA DE CARRERA
EDUCACIÓN BÁSICA**



Javier García Morales. MSc.
DOCENTE ESPECIALISTA



Lenin Íñiguez Apolo. MSc.
DOCENTE TUTOR



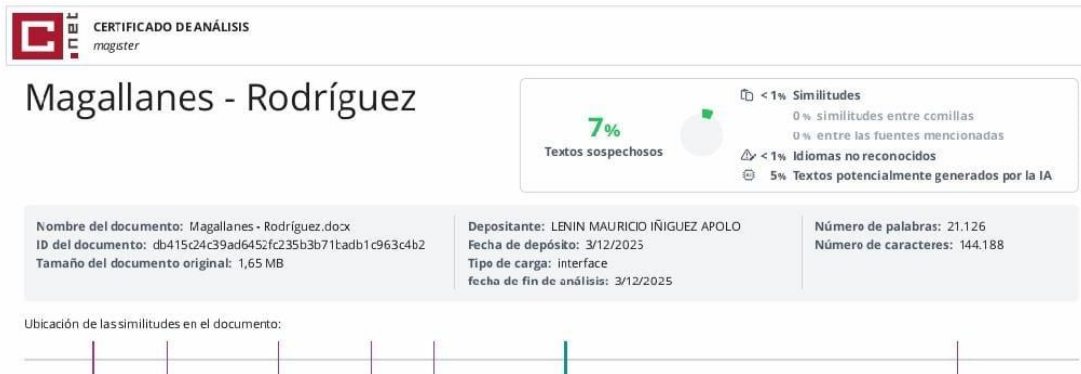
Mario Nodarse Hernández. PhD.
DOCENTE GUIA UIC



María De La Cruz Tigrero. MSc.
ASISTENTE ADMINISTRATIVA

CERTIFICADO ANTIPLAGIO

En calidad de Tutor del Trabajo de integración curricular, **“FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LA ASIGNATURA DE ESTUDIOS SOCIALES”**, elaborado por las estudiantes **MAGALLANES GONZÁLEZ ALISSON YANNISE** y **RODRIGUEZ TIGRERO LADY SARAY** de la **CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA**, de la Universidad Estatal Península de Santa Elena , previo a la obtención del Título de Licenciados/as en **EDUCACIÓN BÁSICA**, me permito declarar que luego de haber que una vez analizado en el sistema antiplagio , **COMPILATIUS**, y de haber cumplido los requerimientos exigidos de valoración, el trabajo ejecutado, se encuentra con **7%** de la valoración permitida, por consiguiente se procede a emitir el presente informe. Adjunto reporte de similitud.



Atentamente,

LENIN ÑIGUEZ APOLO. MTR.
DOCENTE TUTOR.

DEDICATORIA

A Dios nuestro Padre celestial y creador de todas las cosas por siempre ser mi guía y mi protector, Él que nunca me ha dejado sola y ha estado para mi espiritualmente en cada paso de este camino dándome fuerzas y sabiduría de poder cumplir con todo lo que me proponga manteniéndome firme durante todo el trayecto de mi carrera, sin Él nada de esto fuera sido posible. Toda la gloria y honra sean para Él.

A mis padres, Darwin Magallanes y Nelly González por darme su amor incondicional, su apoyo y sacrificio, por inculcarme valores y principios que me han acompañado en todos los aspectos de mi vida porque siempre han estado conmigo dándome ánimos y palabras de aliento en todo momento, por creer en mí incluso cuando yo misma dudaba, gracias por enseñarme a luchar sin rendirme y ser para mí ese pilar fundamental que me motiva seguir adelante a ustedes dedico con tanto amor cada éxito de mi vida.

A mis abuelos Washington Magallanes y Gladys Santiana quienes aún tengo la dicha de tenerlos en este mundo terrenal y han estado presente dándome su apoyo incondicional en cada etapa de este hermoso proceso.

A mi hermano Leandro Magallanes quien siempre ha estado para mí apoyándome en todo momento quien también es testigos de mis lágrimas y sacrificios.

A mi compañera de tesis Lady Rodríguez quien en el trascurso de la carrera se convirtió en una amiga incondicional que me deja la universidad, siempre hemos estado dispuesta en ayudarnos en todo y porque ha estado para mí aconsejándome, retándome y riéndose conmigo.

A mis familiares y amigos quienes de una u otra forma estuvieron presentes en este recorrido.

Y, finalmente, este bello logro me lo dedico a mí misma porque sé que no ha sido fácil que el esfuerzo y sacrificio son testimonios de este nuevo éxito en mi vida. Es para mí una satisfacción muy grande saber que me encuentro en la etapa final para poder obtener mi título de tercer nivel. Reconozco cada esfuerzo cada lagrima, cada noche de estudio, cada desafío superado. Este triunfo es un claro ejemplo de lo lejos que puedo llegar creyendo siempre en mí.

Magallanes González Alisson.

A mis padres Leidy Sulay Tigreiro y Luis Rolando Rodriguez por el amor, cariño, paciencia, por brindarme las oportunidades que alguna vez quisieron y no tuvieron, por creer en mí. Han sido mi inspiración y motivación, este logro es suyo también porque cada paso que doy en la vida va guiado por los valores y el amor que me han brindado.

A mi novio Michael Mence, por su paciencia, amor, su compañía, y sobre todo por su apoyo incondicional, porque nunca me dejó sola y estuvo en este arduo proceso, celebrando a mi lado hasta los más pequeños logros y recordándome de lo que soy capaz. Ha sido la fuerza que me sostuvo en los momentos que más lo necesite.

A mi compañera de tesis, mi amiga Alisson, estuvo conmigo, aunque no siempre logro ser muy amigable, aguanto mis silencios, mis enojos, me acompaño sin pedir nada a cambio, me brindo su amistad genuina en un entorno donde creí que caminaría sola. Es una parte esencial de este logro.

Rodriguez Tigreiro Lady Saray.

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento especialmente a mis padres, hermano, abuelos, quienes han sido fuente de mi inspiración, sin ustedes nada de esto hubiera sido posible, este presente trabajo es el reflejo del amor, sacrificio y esfuerzo que me tienen.

A Lady Rodriguez, mi fiel compañera de tesis, le agradezco por ser parte de esta hermosa trayectoria, siempre recordaré las veces que surgía algún inconveniente y me decía tranquila “chiquita yo resuelvo” y terminábamos realizándolas las dos, esa actitud la tendré siempre presente porque me motivaba a no decaer en el camino. Gracias por compartir no solo el esfuerzo académico, sino por brindarme tu amistad porque en el transcurso de los semestres me has demostrado ser una buena amiga de esas que te dicen las verdades en la cara.

A cada uno de los docentes de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, quienes con alegría y dedicación brindaron e impartieron sus conocimientos e historias de vida en cada clase, especialmente al docente Lenin Ñíguez quien se destacó con firmeza, carácter y vocación dentro de las clases impartidas dándonos confianza y apoyo dentro del aula clase para seguir entusiasmados y cumplir la anhelada meta.

¡Gracias a todos por su apoyo!

Magallanes González Alisson.

Quiero empezar extendiendo mi más sincero agradecimiento a todas las personas que fueron parte de esta etapa universitaria, pues hicieron posible alcanzar esta meta. En 2 Corintios 1: 3-4 se dice “Bendito sea el Dios [...] que nos consuela en toda nuestra tribulación”. Quiero agradecer a Jehová mi dios que me ha permitido seguir de pie, que me da fuerzas y la vida todos los días.

A mis padres Leidy Tigreiro y Luis Rodriguez que me han dado su apoyo y motivación, cada sacrificio, gesto de apoyo me dio las energías para no rendirme. A mis dos hermanas y amigas que me impulsan ser mejor persona cada día. Este logro no habría sido posible sin su apoyo. Fue mi familia mi motivación a seguir sin desfallecer.

También agradezco a mi compañera de tesis, mi amiga que estuvo en cada semestre, la que me ayudo a soportar las diversidades que la universidad aborda, la que no me dejó sola. Gracias por la paciencia y comprensión.

Agradezco a los docentes que pude conocer en la Universidad pues de ellos me llevo sus conocimientos, experiencias que marcaron esta etapa, supieron instruirme de manera correcta y

mostrarme que escogí bien mi carrera. Y por supuesto agradecer a mi tutor, un gran docente, que me inspiró con su apasionada manera de enseñar, con vocación, siendo un ejemplo para seguir.

Y por último quiero agradecerme a mí misma, por no rendirme, porque hubo días que ya no tenía fuerzas, cuando el cansancio y las dudas me dominaban, perseverare. He alcanzado mi primera meta con el corazón lleno de gratitud.

Rodriguez Tigreiro Lady Saray.

RESUMEN

Este estudio analiza la formación profesional y la práctica docente en la enseñanza de Estudios Sociales en instituciones educativas del cantón La Libertad y Salinas. Para llevar a cabo dicho estudio, se aplicó un enfoque mixto; para la recolección de datos se emplearon encuestas y entrevistas semiestructuradas realizadas a 55 docentes y a 8 directores. El enfoque mixto permitió comprender la preparación profesional y las experiencias relacionadas con el desempeño pedagógico en el aula. En la parte cuantitativa se midieron aspectos como la formación inicial, continua, pedagógica y tecnológica, así como el uso de metodologías activas y estrategias de evaluación. La parte cualitativa profundizó en necesidades, empleo de recursos tecnológicos, autoformación, la falta de apoyo institucional, lo que permitió conocer a profundidad lo que el currículo gubernamental y la realidad. Los resultados muestran avances en los docentes en lo referente a la titulación y la disposición de actualizar en el uso de nuevas tecnologías; sin embargo, persisten diferencias entre la formación formal y las demandas del contexto educativo. Las capacitaciones suelen ser generalistas y sin seguimiento, esto limita llevar a la práctica estos nuevos conocimientos del docente al aula. A pesar de las limitaciones de infraestructura y apoyo técnico, los docentes muestran interés en actualizarse y mejorar su desempeño. Los hallazgos del estudio confirman que la formación profesional influye en la práctica docente, pero está condicionada por factores institucionales y la realidad social. En conclusión, para fortalecer la enseñanza de Estudios Sociales se deben considerar factores como la formación inicial del docente, la actualización continua, el acompañamiento pedagógico y el apoyo institucional adecuado.

Palabras clave: formación docente, Estudios Sociales, desempeño profesional.

ABSTRACT

This study analyzes professional development and teaching practice in Social Studies instruction at educational institutions in the La Libertad and Salinas cantons. A mixed-methods approach was used to conduct the study. Data was collected through surveys and semi-structured interviews with 55 teachers and 8 principals. This mixed-methods approach allowed for an understanding of professional preparation and experiences related to classroom teaching performance. The quantitative component measured aspects such as initial, ongoing, pedagogical, and technological training, as well as the use of active methodologies and assessment strategies. The qualitative component explored needs, the use of technological resources, self-directed learning, and the lack of institutional support, providing a deeper understanding of the gap between the government curriculum and the realities of the educational context. The results show progress among teachers regarding certification and their willingness to update their skills in the use of new technologies; however, discrepancies persist between formal training and the demands of the educational context. Teacher training programs are often general and lack follow-up, which limits the practical application of this new knowledge in the classroom. Despite limitations in infrastructure and technical support, teachers show interest in updating their skills and improving their performance. The study's findings confirm that professional development influences teaching practice, but it is conditioned by institutional factors and social realities. In conclusion, to strengthen the teaching of Social Studies, factors such as initial teacher training, ongoing professional development, pedagogical support, and adequate institutional support must be considered.

Keywords: teacher training, Social Studies, professional performance.

ÍNDICE GENERAL

DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR.....	III
DECLARACIÓN DEL DOCENTE ESPECIALISTA.....	IV
DECLARACIÓN AUTORÍA DE LAS ESTUDIANTES.....	V
TRIBUNAL DE GRADO.....	VI
CERTIFICADO ANTIPLAGIO.....	VII
DEDICATORIA.....	VIII
AGRADECIMIENTO.....	X
RESUMEN.....	XII
ABSTRACT.....	XIII
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	3
EL PROBLEMA.....	3
Problema de la investigación.....	3
Situación problemática.....	3
Inquietudes del investigador.....	4
Propósitos u objetivos de la investigación.....	5
Objetivo General.....	5
Objetivos específicos.....	5
Justificación.....	5
Alcances. limitaciones y delimitación.....	7
Alcances.....	7
Limitación.....	7
Delimitación.....	7
Idea que defender.....	8
CAPÍTULO II.....	9
MARCO REFERENCIAL.....	9
Antecedentes.....	9
Bases teóricas.....	14
Formación profesional del docente.....	14
Formación inicial del docente.....	14
Formación y nivel de estudios alcanzado por el docente.....	14

1.1.1.1. Relación entre el título obtenido y la asignatura de Estudios Sociales.....	15
Universidad o institución donde se formó el docente.....	17
Utilidad de la formación del docente respecto al trabajo en el aula.	17
La formación continua del docente	18
Participación en cursos o capacitaciones.	18
Actualización profesional.	20
El apoyo institucional a la formación continua del docente.	20
Aplicación de lo aprendido en la práctica docente.	21
Necesidades o temas de interés en la formación del docente.	22
Formación pedagógica.....	22
Aplicación de metodologías activas en el aula.	22
Manejo de estrategias de enseñanza y evaluación.	23
La innovación y aplicación de nuevas estrategias de enseñanza.	23
Adaptación de las clases a la realidad social de los estudiantes.	24
Ideas y propuestas para mejorar la enseñanza.	25
Formación tecnológica	25
Uso de recursos tecnológicos en la enseñanza.....	25
Nivel de manejo de las TIC.	26
El uso de herramientas tecnológicas en clases.....	27
Capacitación en herramientas digitales a los docentes.	27
Práctica docente.....	28
Experiencia profesional	28
Experiencia en la enseñanza de Estudios Sociales.	28
La complejidad de enseñar la asignatura.	29
Enseñanza exclusiva de Estudios Sociales o combinada con otras asignaturas.	29
Experiencia laboral en el área educativa.....	29
Reflexión sobre el crecimiento profesional.	30
Desempeño profesional	30
Relación entre la formación del docente y el rendimiento académico de los estudiantes.	30
Evaluación del trabajo de los docentes de EE. SS.	31
Acciones autodidacticas para mejorar el desempeño del docente	32
Marco Legal	33

Fundamentación constitucional	33
Normas orgánicas y reglamentarias.....	33
Políticas públicas y marcos internacionales	33
CAPÍTULO III.....	37
MARCO METODOLÓGICO.....	37
Enfoque de la investigación	37
Modalidad de la investigación	37
Tipo y alcance de la investigación	38
Diseño de la investigación.....	39
Población y muestra	39
Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	40
Técnica cuantitativa: Encuesta estructurada.....	41
Técnica cualitativa: Entrevista semiestructurada	41
Validación y confiabilidad del instrumento	41
Validación y confiabilidad del instrumento cuantitativo.....	42
Validación del instrumento cualitativo.....	43
Procedimiento de la investigación.....	43
Plan de análisis de datos.....	44
Análisis cuantitativo	44
Análisis cualitativo	45
Integración de resultados	45
Consideraciones éticas	45
CAPÍTULO IV.....	47
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	47
Encuestas a directores	47
1.1.2. Actividades de formación profesional	47
1.1.3. Planificación de capacitaciones	48
Promoción de convenios para la actualización de docentes	48
Reconocimiento institucional al docente.....	49
Seguimiento a nuevos enfoques pedagógicos	50
Encuesta a docentes.....	51
Relación del título profesional con la enseñanza de Estudios Sociales.....	51

Conocimientos en la enseñanza de Estudios Sociales	53
Formación continua en Estudios Sociales	54
Formación de los docentes de Estudios Sociales.....	55
Identificación de necesidades de mejora en la formación de Estudios Sociales	55
Implementación de metodológicas	57
Aplicación de estrategias innovadoras para evaluaciones	57
Evaluación de aprendizajes	59
Complejidad de la asignatura de Estudios Sociales.....	60
Influencia de la formación profesional	61
Confiabilidad del instrumento.....	62
Pruebas de normalidad	62
Correlación entre variables.....	63
Entrevista a Docentes	63
Necesidades en la formación profesional del docente.....	63
Estrategias para mejorar la enseñanza de Estudios Sociales	65
Red semántica: necesidades de formación continua en Estudios Sociales.....	66
Red semántica: estrategias para fortalecer el desempeño en Estudios Sociales.....	68
Entrevista a directores	70
Apoyo institucional para la formación del docente en Estudios Sociales	70
Desempeño profesional del docente en Estudios Sociales	71
Integración mixta de resultados.....	73
CAPÍTULO V	74
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	74
CONCLUSIONES	77
RECOMENDACIONES.....	78
REFERENCIAS.....	80
ANEXO.....	96

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Operacionalización de variable docente	35
Tabla 2 Operacionalización de variable directivos	36
Tabla 3 Unidades Educativas en las que se aplicaron las encuestas y entrevistas.....	40

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Evaluación institucional.....	47
Gráfico 2 Actividades sobre capacitaciones	48
Gráfico 3 Convenios o alianzas para actualización de docentes.....	48
Gráfico 4 Reconocimiento institucional al docente	49
Gráfico 5 Seguimientos a nuevos enfoques pedagógicos	50
Gráfico 6 Relación de título profesional y la enseñanza de la asignatura de EESS	52
Gráfico 7 Conocimientos sobre la asignatura Estudios Sociales	53
Gráfico 8 Participación en la formación en Estudios Sociales	54
Gráfico 9 Fortalecimiento de la formación de Estudios Sociales	55
Gráfico 10 Necesidades de mejora en la formación de Estudios Sociales.....	55
Gráfico 11 Metodologías activas en Estudios Sociales	57
Gráfico 12 Uso de estrategias innovadoras en Estudios Sociales.....	58
Gráfico 13 Evaluación de aprendizajes a través de métodos formativos y reflexivos.....	59
Gráfico 14 Complejidad de la asignatura de Estudios Sociales en el contexto educativo.....	60
Gráfico 15 Influencia de la formación profesional del docente en los estudiantes.....	61

ÍNDICE DE ILUSTRACIÓN

Ilustración 1 Necesidades de formación profesional en Estudios Sociales.....	63
Ilustración 2 Nube de palabras sobre las estrategias de enseñanza	65
Ilustración 3 Red semántica sobre las necesidades de formación de los docentes en Estudios Sociales	66

Ilustración 4 Estrategias para fortalecer el desempeño profesional	68
Ilustración 5 Nube de palabras sobre el apoyo institucional para fortalecer la formación del docente en Estudios Sociales	70
Ilustración 6 Nube de palabras sobre desempeño del docente en Estudios Sociales	71

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo con docentes y directores, de diversas instituciones fiscales de los Cantones libertad-Salinas. En la actualidad la educación refleja que está en constante actualización, por ende, es esencial considerar que la formación profesional del docente se establece como uno de los pilares principales para comprometerse a una educación de calidad, promoviendo a formar ciudadanos críticos involucrados con la comunidad y que sepan comprender la realidad de la historia, esencialmente en la asignatura de estudios sociales. Esta problemática se evidencia cuando existen docentes que imparten esta asignatura sin tener una formación direccionada a la rama de Ciencias Sociales o Pedagógicas, limitando el uso de metodologías, herramientas o recursos innovadores adaptadas a las necesidades de los estudiantes. Conocer el nivel de formación, preparación y competencias de los docentes nos da la oportunidad de contar con un diagnóstico actualizado que aporte mejoras a la práctica educativa.

El objetivo principal de esta investigación es determinar la formación profesional y la práctica de los docentes de Estudios Sociales en instituciones fiscales de los Cantones La libertad y Salinas. Para conocer si los docentes están debidamente capacitados para impartir esta asignatura, haciendo un análisis previo a ciertos puntos como el tipo de formación inicial, continua y la constante actualización e innovación pedagógica.

Para esta investigación se empleó un enfoque mixto, integrando un método cuantitativo y cualitativo. Por medio de encuestas aplicadas en 55 docentes y entrevistas a 8 directores de las mismas instituciones educativas, permitiendo una interpretación profunda y complementaria de las dos variables del estudio.

El trabajo de investigación se divide en 5 capítulos:

CAPITULO I

Se presentará el planteamiento del problema a nivel mundial, nacional y local destacando la necesidad de analizar la formación profesional actual de los docentes en estudios sociales, incluye la formulación de la pregunta principal y secundarias. Además, el objetivo general y específicos, justificación del estudio, su relevancia, los alcances y las delimitaciones de esta investigación.

CAPITULO II

Se detallan los antecedentes internacionales y nacionales, relacionadas con la formación profesional de los docentes. Se describen las perspectivas de diversos autores. Facilita la discusión y análisis de los resultados obtenidos, también se evidencia las bases teóricas que sostienen a las variables de la investigación. Además, se presenta la operacionalización de variables que vincula dimensiones, indicadores, ítems y escalas.

CAPITULO III

Se describe el marco metodológico, referenciando el tipo, diseño y enfoque de investigación, la población y muestra. Además, el procedimiento de las técnicas e instrumentos de recolección e interpretación de la información, la validación por juicio de expertos, la confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach, el procedimiento aplicado y las técnicas de análisis cualitativas, cuantitativas y de triangulación

CAPÍTULO IV:

Se observa el análisis e interpretación de resultados obtenidos de las entrevistas (cualitativo) y encuestas (cuantitativo) mediante la aplicación de instrumentos utilizados a través de análisis por preguntas, citas textuales, nube de palabras, redes semánticas, tablas y gráficos, de igual manera se evidencian la confiabilidad de instrumentos, pruebas de normalidad, la correlación entre variables.

CAPÍTULO V:

Se evidencia la discusión de los resultados con fundamentos teóricos, también encontraremos las conclusiones y recomendaciones del proyecto de investigación. Finalizando con las referencias y anexos.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Problema de la investigación

Situación problemática

Morillo et al.,(2022), abarcan diversas concepciones sobre la educación en países Iberoamericanos referente a proyecciones de los sistemas de formación docente. En esta investigación se dedujeron varias ideas entre ellas se destaca que en el país de México; toda persona tienen el derecho y las mismas oportunidades de una educación de calidad dentro de un sistema educativo, lo cual contribuye al individuo tener un desarrollo profesional dentro de la sociedad, por ende es un elemento clave en el ámbito profesional, a su vez nos indica que la formación docente en la actualidad abarcan cambios importantes, que se centran en la pedagogía y didáctica apoyados del uso de la tecnología y comunicación que apuntan directamente hacia una educación interdisciplinar.

La formación profesional docente en Ecuador es un derecho fundamental y prioritario del ser humano, pero con el pasar de los años el tema ha generado preocupación en las instituciones educativas y a su vez se impulsan procesos de mejora y fortalecimiento. Para el sistema educativo la formación docente está comprometida a garantizar calidad y eficacia, teniendo docentes comprometidos, capacitados y prestos a cambiar el sistema educativo de manera positiva, por ende, no solo se adquiere conocimientos metodológicos y pedagógicos, sino también se enfoca en crear un buen ambiente de aprendizaje teniendo en cuenta el desarrollo de habilidades interpersonales, emocionales y liderazgo como un componente clave en la educación básica del Ecuador. Hernández et al., (2024)

Quintero & Ordoñez(2021), mencionan en su investigación que la crisis de la formación docente depende de lineamientos por parte del estado, los cuales se establecen por medio de leyes, decretos, programas y planes de formación, esta situación refleja que en su mayoría los docentes no son preparados para afrontar las verdaderas necesidades educativas y sociales que se presentan los países, sino que la formación docente es empleada con la finalidad de conseguir intereses externos tanto en el ámbito político y económico. Esta problemática se evidencia en los países latinoamericanos como en el Perú, donde excluyen o desconocen sobre los procesos de formación docente, por consecuente no se fortalece al educador en su profesión, tanto en su área, en la pedagogía y didáctica, al contrario, buscan que los docentes se ajusten y respondan a esta índole política.

Ministerio de Educación (2022), “indica que dentro del ámbito educativo resulta relevante analizar y conocer las necesidades que el Sistema Nacional de Educación precisa, al igual que los procesos de formación docente que permitan el desarrollo integral de los estudiantes.” (p.30).

Por otra parte, La Oficina Regional de la UNESCO (2025), menciona que en Santiago de Chile se promueve programas de formación docente integrales, innovadores y colaborativos con la finalidad de que se fortalezcan las capacidades de los educadores y de esta manera se puedan solucionar los diversos desafíos que se enfrentan en la actualidad y a futuro en el ámbito educativo.

Este tipo de problemática se pudo identificar en las diferentes Instituciones Educativas de los Cantones Santa Elena, La Libertad y Salinas, específicamente a los docentes de la asignatura de estudios sociales, donde se evidenció que no todos están capacitados para desenvolverse de manera exitosa en esta asignatura, debido a que no cuentan con una respectiva formación profesional en el ámbito educativo, por ende esto limita a implementar una buena didáctica y metodología dentro de un aula clase, lo cual impide al estudiante sentirse motivado e interesado en la clase, así como, según Villafuerte Villacrés (2022), expone este tipo de problemática donde presenta que los estudiantes de la asignatura de estudios sociales no cuentan con un buen aprendizaje, por consiguiente, el principal conflicto recae en los docentes, quienes no aplican e ignoran las estrategias didácticas innovadoras esenciales para el aprendizaje, ocasionando la falta de información, exploración de sus conocimientos y la creatividad que cada niño puede desarrollar.

Inquietudes del investigador

Pregunta principal

¿Cómo se caracteriza la formación profesional docente y la gestión institucional en el área de Estudios Sociales, y cuál es su incidencia percibida en la calidad del aprendizaje?

Preguntas secundarias

- ¿Cuál es el grado de pertinencia del perfil profesional, el nivel de dominio de la asignatura y la regularidad con la que los docentes participan en programas de formación continua?
- ¿Cómo gestiona la institución educativa la promoción de actividades de fortalecimiento, la generación de convenios y el reconocimiento al esfuerzo de actualización de sus docentes?

- ¿Qué necesidades de fortalecimiento pedagógico y tecnológico identifican los docentes y de qué manera perciben que su formación actual influye en la calidad del aprendizaje de los estudiantes?

Propósitos u objetivos de la investigación.

Objetivo General

- Determinar la formación profesional y gestión institucional en el área de Estudios Sociales y su incidencia percibida en la calidad del aprendizaje.

Objetivos específicos

- Diagnosticar la pertinencia del perfil profesional, el nivel de conocimientos y la participación en programas de formación continua de los docentes.
- Evaluar la gestión institucional respecto a la promoción de actividades, convenios y reconocimiento para la actualización docente en el área de Estudios Sociales.
- Identificar las necesidades de fortalecimiento pedagógico y tecnológico, y determinar su influencia percibida en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Justificación

La formación profesional de los docentes de Estudios Sociales es un elemento que garantiza una educación de calidad, guía al buen desarrollo de un pensamiento crítico, la participación ciudadana y la comprensión de la realidad histórica, social y cultural. Sin embargo, la asignatura ha sido infravalorada y tomada a la ligera, en muchas ocasiones no son impartidas por docentes especializados en las ramas de Ciencias Sociales o pedagogía, en situaciones más críticas, suele estar a cargo de profesionales en otras ramas ajenas a esta, lo que puede afectar la calidad del aprendizaje y la motivación de los estudiantes hacia esta asignatura.

Investigaciones recientes hechas en Ecuador dejan en evidencia que la formación profesional de los docentes suele ser insuficiente en la rama de las Ciencias Sociales por falta de actualizaciones de métodos, ya que el método tradicional sigue siendo predominante para esta

rama, lo que limita la comprensión crítica de los contenidos históricos, geográficos y culturales. En el estudio de Calvas-Ojeda (2025), se indica que la enseñanza de Ciencias Sociales en la Educación General Básica enfrenta dificultades por la falta de actualización docente y recursos adecuados, lo que afecta directamente a la calidad del aprendizaje.

Este estudio permite visualizar una problemática que afecta directamente a la formación ciudadana de los estudiantes. Conocer el estado actual de la formación profesional docente en Estudios Sociales promueve una enseñanza que cree ciudadanos críticos, informados y con conciencia social. Al fortalecer la práctica docente, se fortalece el desarrollo de valores democráticos, la convivencia pacífica y la comprensión de la diversidad cultural, lo cual beneficia a toda la comunidad educativa, y a largo plazo, a la sociedad ecuatoriana.

Se presentarán evidencias actualizadas sobre el nivel de formación profesional y las competencias pedagógicas de los docentes, lo que permitirá identificar la relación entre la formación inicial, la actualización permanente y las exigencias del currículo nacional. Esto generará insumos para futuras generaciones sobre la didáctica de las Ciencias Sociales, profesionalización docente y la calidad educativa, enriqueciendo el campo académico con formación contextualizada y pertinente.

La investigación es factible pues cuenta con acceso a instituciones educativas dispuestas a colaborar, al igual que docentes que pueden participar mediante encuestas o entrevistas. Así mismo, existe suficiente bibliografía reciente, como tesis, artículos científicos y estudios nacionales que respaldan la relevancia del tema. Los recursos necesarios para la recolección y análisis de datos son accesibles y se ajustan a las posibilidades de la investigación dentro de la carrera de Educación Básica.

Se emplearán instrumentos que permitirán recopilar y analizar información sobre la preparación académica, las metodologías empleadas y las prácticas pedagógicas de los docentes. La metodología facilitará obtener un diagnóstico claro, confiable y replicable sobre la situación actual. De igual manera los resultados podrán servir como referencia para futuras investigaciones similares, o para diseñar programas de capacitación, acompañamiento docente o evaluación de desempeño en el área de Estudios Sociales.

Alcances, limitaciones y delimitación.

Alcances

Este trabajo investigativo con enfoque mixto no experimental tiene como objetivo analizar la formación profesional de los docentes de la asignatura de Estudios Sociales. El estudio se llevó a cabo en diferentes instituciones fiscales y fiscomisionales en los cantones de La Libertad y Salinas, Ecuador.

Limitación

Una de las principales limitaciones halladas es la escasa información sobre la formación profesional de los docentes de la asignatura de Estudios Sociales. Debido que no existe una investigación que aborde esta variable en Ecuador, las que se investigaron de manera individualizada para posteriormente incorporarlas con la finalidad de realizar el estudio significativo del aprendizaje. Aunque encontrar investigaciones en repositorios web extranjeros es relativamente fácil por su acceso.

Otra limitación fue el ingreso a las instituciones educativas a causa de la falta de permiso por parte de los departamentos distritales de los diferentes cantones de la Península Santa Elena para llevar a cabo el estudio de investigación y la aplicación del instrumento.

Delimitación

- **Campo de estudio:** Educación Básica.
- **Objetivo de estudio:** Formación profesional de los docentes de la asignatura de Estudios Sociales.
- **Unidad de estudio:** Educación Básica.
- **Sujetos de estudio:** Directores - Docentes de Estudios Sociales de instituciones fiscales.
- **Enfoque de investigación:** Mixto.
- **Periodo:** 2025-2026.

Idea que defender.

La Formación profesional de los docentes de la asignatura de Estudios Sociales, incide a que el educador de estudios sociales al estar debidamente capacitado podrá adaptarse a las necesidades de los estudiantes y a su vez adoptará estrategias metodológicas originando un aprendizaje significativo. Esto no sólo impulsará la conexión de los alumnos con los contenidos de la materia, sino también se verá reflejado que los docentes están debidamente preparados en la asignatura, lo que beneficiaría de manera positiva al rendimiento escolar.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes

Este estudio investiga la formación profesional de los docentes en educación primaria acerca de la asignatura de Ciencias Sociales, a lo largo de los años 2019 a 2025. Toma en cuenta publicaciones académicas, estudios globales (incluyendo los de la OCDE y la UNESCO) y documentos de políticas educativas. Se destacan estudios que vinculan la formación inicial, la capacitación continua, la práctica docente y el uso de la tecnología con los resultados de aprendizaje. La evidencia respalda que un desarrollo profesional contextualizado se relaciona con mejores resultados educativos. En varios casos se observan avances en el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, los resultados son inconsistentes cuando la capacitación es esporádica o carece de seguimiento. Esta sección de la revisión compara tendencias globales (TALIS/OCDE) con necesidades específicas de la región (UNESCO, 2020), y prevé la discusión sobre tensiones entre la promesa de la formación continua y su impacto real en el aula (Organisation for Economic Co-operation and Development., 2019).

A nivel internacional diversas investigaciones aseguran que uno de los puntos clave que influyen en la calidad del aprendizaje es que la formación de los docentes, pese a que difieren en la magnitud de ese efecto Hammond et al. (2020) menciona que con apoyo de la formación contextualizada se puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y optimizar las competencias pedagógicas. En contraste, García y Weiss (2020) afirman que un deficiente apoyo institucional tiene connotaciones negativas cuando existe una capacitación aislada y sin seguimiento.

La formación profesional del docente debe incluir elementos como la preparación inicial, la actualización permanente y la práctica educativa. A través de este procedimiento, los docentes desarrollan sus habilidades tanto pedagógicas como éticas, buscando mejorar el aprendizaje. También crean habilidades profesionales al conectar la teoría, la práctica y el entorno, no se limitan únicamente a aprender técnicas (Cárdenas, 2016). En esta misma línea, Day y Gu (2021) sostienen que cuando un profesional educativo reflexiona sobre su papel dentro del sistema educativo y la

identidad, su progreso profesional se consolida. No obstante, Tardif (2012) afirma que la rutina cotidiana sigue siendo el elemento que más peso tiene en el aprendizaje, incluso por encima de la educación formal. Esta brecha entre el conocimiento teórico y la vivencia práctica pone de manifiesto una tensión en la manera de entender el desarrollo profesional.

Una de las teorías más significativas en la formación del docente es el modelo del Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK) propuesto por Shulman (1987). El modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) se enfoca ampliando la idea de que la tecnología se incorpora al conocimiento pedagógico del docente. Mishra y Koehler (2006) manifiestan que un docente que combina las herramientas digitales dentro de su materia en un conjunto consistente es considerado competente. Sin embargo, algunos autores resaltan que el exceso de énfasis en esta puede terminar dejando de lado la dimensión humana y reflexiva que caracteriza al proceso educativo (Fidalgo y otros, 2025). Esta comparación es evidencia de que el contexto social tiene que ser equilibrado con el dominio técnico.

La ética cumple un rol fundamental en la formación profesional; el docente asume un compromiso con la equidad y la ciudadanía crítica. La educación funciona como un proceso transformador que impulse la conciencia social y favorezca el intercambio de ideas entre profesores y estudiantes. (Freire, 2019). A diferencia de las propuestas orientadas a lo técnico, Freire destaca que la formación debe vincular el conocimiento con la realidad enfocada a los estudiantes, especialmente en disciplinas como los Estudios Sociales. En contraste, Hargreaves y Fullan (2020) resaltan que la profesionalización exige contar con instituciones firmes, liderazgo comprometido y comunidades de aprendizaje que respalden y den continuidad a los procesos de cambio educativo. La formación docente es un proceso que se compone de vocación, política y gestión del conocimiento de acuerdo con esta discrepancia entre la visión humanista y la institucional.

Antecedentes internacionales

A nivel internacional, la formación docente es catalogada como un punto estratégico que garantiza la calidad educativa en el aprendizaje. Según Darling-Hammond et al. (2020), la práctica y la colaboración entre pares son lo que genera mejoras en la enseñanza mediante programas de formación profesional. De acuerdo a los resultados de la investigación OCDE (2019), informe

sólidamente fundamentado. La investigación evidencia que los docentes que participan en comunidades de aprendizaje profesional muestran niveles más altos de satisfacción laboral y logran un desempeño pedagógico más efectivo. García y Weiss (2020) señalan que cuando estos programas son cursos breves sin apoyo técnico, la capacitación no produce resultados positivos. Estas capacitaciones deben estar relacionadas con las necesidades del entorno educativo, pues la formación del docente no depende únicamente del contenido de la capacitación sino de la aplicación en la vida cotidiana de estos nuevos conocimientos.

En América Latina, varios estudios coinciden en que la capacitación de los docentes debe fomentar el pensamiento crítico y estar directamente relacionada con la realidad social del estudiante. Vaillant y Manso (2021) señalan que, en Latinoamérica, la formación de los docentes se centra mayormente en fundamentos teóricos, dejando de lado la aplicación práctica. López y García (2021) señalan que los programas de capacitación que dan mejores resultados son aquellos que combinan la colaboración entre docentes y la aplicación práctica en el aula de lo aprendido.

En contraposición, González y Vásquez (2022) avalan que los elementos involucrados en la desmotivación del personal docente son la sobrecarga administrativa y la falta de incentivos institucionales, lo que deriva en que los docentes no participen en procesos de actualización. El apoyo institucional hacia los docentes contribuye a aumentar la motivación por mejorar tanto en lo personal como en lo profesional, reflejando esta actitud en el deseo de querer adquirir nuevos conocimientos que le ayudarían a tener un mejor desempeño profesional.

La adquisición de conocimientos sobre el manejo de herramientas digitales es esencial en la actualidad, la aparición constante de nuevas herramientas tecnológicas implica que el docente debe adaptarse adecuadamente a los entornos de aprendizaje híbridos y virtuales. (TALIS 2018 Results (Volume I), 2019). En el caso de las ciencias sociales, Durán y Esteban (2022) lo que promueve aprendizajes más activos para mejorar la interacción de los estudiantes es la utilización de herramientas digitales que favorecen la motivación y la interacción. No obstante, Loughran (2020) señala que la tecnología por sí misma no asegura una mejor enseñanza, más bien debe ser acompañada de una sólida comprensión pedagógica.

Antecedentes nacionales

En Ecuador, uno de los ejes prioritarios es la formación profesional del docente dentro de las políticas públicas educativas. El Ministerio de Educación (MINEDUC), a través del Plan Decenal de Educación 2016–2025, resalta que la formación constante y la innovación en la enseñanza son elementos fundamentales para mejorar la calidad educativa. Además, el Plan Nacional de Digitalización Educativa (2021–2025) impulsa el crecimiento de competencias tecnológicas y la integración de las TIC en los salones de clases. Hay que ser claros, hay una diferencia entre lo que dicen las disposiciones normativas y su aplicación en la realidad, estas normativas muchas veces carecen de continuidad y no están adaptadas al contexto o sencillamente no se las aplica (Martínez y otros, 2022).

La formación de la docente recibida en las universidades y lo que exige la enseñanza dentro de las aulas no siempre están relacionados, no hay una congruencia entre lo aprendido y lo que realmente los futuros docentes van a enseñar. Un gran número de docentes que imparten la asignatura de Estudios Sociales recibieron en la universidad una formación que no estaba relacionada con lo que iban a impartir dentro de las aulas, generando vacíos en el dominio temático de la asignatura (Castro y Baque, 2021).

En contraste, Chávez (2023) señala que algunos proyectos impulsados por universidades públicas, como la UNAE y la UPSE, han fortalecido la práctica y la implementación de metodologías que refuerzan esos vacíos en docentes que comparten clases en asignaturas en las que no recibieron preparación inicial en la universidad.

En los últimos años, el uso de recursos tecnológicos en la educación se ha convertido en una tendencia global. Estas tecnologías emergentes implican que el docente debe actualizarse y estar a la par para poder desenvolverse en estos nuevos entornos e aprendizajes (Palacios-Rodríguez, 2021).

El docente debe aprender a usar estas herramientas para estar a la par con las exigencias de la época, el uso de estas herramientas favorece la motivación de los estudiantes de la nueva generación que por el hecho de estar familiarizado desde temprana edad con dispositivos electrónicos ya no se adapta a métodos de enseñanza tradicionales (Durán y Esteban, 2022). Sin

embargo, el uso de estas tecnologías de manera aislada no garantiza una mejor enseñanza sino que deben ser acompañadas por una metodología que haga aprovechamiento de las mismas (Loughran, 2020).

El Plan Nacional de Digitalización Educativa (2021–2025) busca mejorar la integración de las tecnologías de la información y comunicación en los salones de clase. Sin embargo, numerosos estudios revelan una discrepancia entre lo que las normativas indican y lo que realmente se lleva a cabo. Villavicencio (2022) observa que las políticas de formación docente con frecuencia carecen de continuidad adaptada al contexto, por lo que reduce su impacto en la enseñanza.

Vacíos teóricos y metodológicos identificados

Los estudios internacionales y nacionales señalan que la formación del docente se centra en la capacitación pedagógica, pero estas investigaciones son generalizadas y no están enfocadas en áreas específicas como los Estudios Sociales. Según Vaillant y Manso (2021), la mayor parte de las investigaciones de América Latina analizan políticas educativas, dejando de lado la capacitación del docente y en especial en asignaturas específicas.

Por otra parte, se observa una contradicción teórica entre las perspectivas que valoran la experiencia práctica del docente y aquellas que ven la formación como la base del profesionalismo en la educación. Mientras Tardif (2012) considera que la práctica cotidiana es la fuente más auténtica del saber docente, Marcelo-García (2020) y Day y Gu (2021) consideran que la base de ser un profesional es la combinación de la teoría y la reflexión crítica. La ausencia de un indicador conceptual genera incertidumbre hacia el significado de la formación profesional. En relación a los Estudios Sociales, este análisis es más complejo debido a que tiene exigencias éticas mediante la incorporación de contenidos académicos.

La investigación de Villavicencio (2022) muestra que las capacitaciones hacia los docentes están diseñadas de una manera generalizada que no siempre se equivale a mejoras en la enseñanza, lo que genera una brecha entre la actualización tecnológica y una verdadera transformación educativa. Las políticas educativas tienen que centrarse en formaciones ajustadas a un contexto específico, lo cual resalta la importancia del análisis con respecto a los estudios sociales, debido a las limitaciones que sugieren estas mismas.

Síntesis o conclusiones parciales

La formación profesional docente es un proceso clave para mejorar la calidad educativa dentro de la revisión del estado. Estudios internacionales como los de Hammond et al. (2020) y Marcelo-García (2020) coinciden en que lo que contribuye al fortalecimiento del aprendizaje estudiantil y las competencias pedagógicas es la formación contextualizada y sostenida. Sin embargo, investigaciones como las de García y Weiss (2020) advierten que los programas generales suelen tener un bajo impacto. Estas diferencias provocan una atención entre el desarrollo teórico y la práctica. Desde la perspectiva integral es importante replantear los modelos de desarrollo profesional.

En la realidad ecuatoriana, las investigaciones arrojan resultados tanto como en las debilidades de pertenencia de los programas y los avances de formación y evaluación del docente. Investigaciones como las de Villavicencio (2022) y Castro y Baque (2021) demuestran que para las necesidades reales de los docentes de Estudios Sociales existen programas de capacitación genéricos y con poca vinculación práctica. Estas restricciones evidencian la ausencia de un marco teórico y metodológico respecto a la conexión entre la educación profesional y una práctica docente eficiente. Por tal motivo, la investigación actual se sustenta al sugerir una fusión de métodos cuantitativos y cualitativos. Este método facilitaría la comprensión de la manera en que la formación inicial, permanente y tecnológica afecta el rendimiento del profesor y la calidad del aprendizaje en la materia de Estudios Sociales.

Bases teóricas

Variable 1

Formación profesional del docente

Formación inicial del docente.

Formación y nivel de estudios alcanzado por el docente

La formación inicial en la universidad es el punto de partida del desarrollo profesional del docente; esta comprende aspectos como el nivel académico y la afinidad del título con la asignatura que imparte. Shulman introdujo el concepto de Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK). Esta teoría señala que el docente debe tener un dominio de la materia y debe contar con los

conocimientos de pedagogía con la finalidad de enseñarla de manera efectiva. En el caso de los docentes de Estudios Sociales, implique que además de dominar el concepto de historias y cívica, deben tener la capacidad de transmitir estos conocimientos de una manera comprensible y atractiva a los estudiantes. El PCK es lo que permite conectar entre lo que el docente sabe y lo que el estudiante aprende (SHULMAN, 1986).

Varios estudios han señalado que la formación inicial de muchos docentes latinoamericanos todavía se basa en la teoría, dejando de lado la práctica contextualizada. Cuando las enseñanzas que imparte la universidad a los futuros docentes no están contextualizadas en la realidad social, estos se sienten poco preparados para enfrentar las exigencias del entorno educativo. Esta apreciación demuestra lo que sucede a nivel académico y da una idea de la importancia de la utilidad de esa formación para la enseñanza diaria. Esta apreciación permite ver el contraste entre teoría y práctica, siendo una ayuda para comprender si la preparación universitaria responde a los desafíos reales del aula (Imbernón, 2020).

Contrariamente a las definiciones anteriores, Tardif sostiene que el saber del docente no termina en la etapa universitaria, sino que esta se construye y fortalece con la experiencia ya en el ejercicio de la profesión (Tardif, 2012). Esto quiere decir que la universidad es la etapa inicial de la formación, es la base sobre la cual el maestro sigue aprendiendo y adaptando sus enseñanzas a las nuevas exigencias contemporáneas. La evaluación del docente por los títulos obtenidos permite demostrar cómo la formación académica y la experiencia profesional se combinan para fortalecer las habilidades en la enseñanza de Estudios Sociales. Estas definiciones permiten analizar la formación inicial de los docentes desde una mirada integral, en donde se considera la preparación académica como la capacidad para transformar el conocimiento en enseñanza.

1.1.1.1. Relación entre el título obtenido y la asignatura de Estudios Sociales.

La relación entre el título que el docente ha obtenido y la asignatura que imparte es importante porque este conocimiento es el que va a transmitir a los estudiantes. Estudios recientes demuestran que hay varios resultados en el área de Estudios Sociales. Algunos indican que tener un título que tenga afinidad con la materia que imparte no mejora significativamente el rendimiento. Sin embargo, señalan que una formación especializada y relacionada con la asignatura es importante si se evalúa con mayor detalle y se relaciona con la práctica docente. En

síntesis, no es suficiente ni determinante el título; tiene mucha importancia la preparación que recibió el docente y cómo lo aplica en la materia que imparte (Savage, 2019).

Ante esta polémica aparece un término conocido como “out-of-field” que quiere decir fuera de campo, se refiere a cuando los docentes imparten materias sin especialización formal. De acuerdo con estudios recientes, esto puede afectar la estabilidad laboral y la calidad de enseñanza, en especial cuando no hay desarrollo profesional que cubra esas carencias (Hobbs & Porsch, 2021). Sin embargo, hay evidencia longitudinal de que algunos docentes pueden desarrollar PC con el tiempo, aunque esto requiere formación y un seguimiento adecuado (Singh y otros, 2021). En síntesis, se puede decir que impartir una asignatura que esté relacionada con el título obtenido favor la impartición de conocimientos. Por otra parte, impartir una asignatura que no tenga relación alguna con el título obtenido requiere condiciones de formación para que no haya un impacto negativo.

De acuerdo con datos internacionales, la relación título-asignatura se comprende mejor. La revista TALIS OECD muestra que cuando hay una relación entre formación y materia impartida reportan docentes más preparados y con más oportunidades de desarrollo (OECD, 2019). También revela que cuando hay brechas en preparación específica y lo que se va a impartir, los docentes se requieren formación extra para evitar asignaciones fuera de campo (U.S. Department of Education, 2021). En coherencia con el tercer objetivo de la investigación, esta información permite comparar el hallazgo local con tendencias globales. Se observa que la correspondencia entre título obtenido y asignatura enseñada es alta, y reduce la necesidad de “reentrenar” a los docentes para enseñar la materia.

Esto quiere decir que muchos docentes imparten asignaturas que no están alineadas a su perfil profesional, dando paso a posibles vacíos temáticos debido a no haber afinidad entre lo que enseña con la especialización adquirida (UNESCO, 2020). No hay indicios que indiquen refuerzo para cubrir estos vacíos con la introducción de cursos o seminarios, esto se refleja en el desempeño del docente al momento de impartir sus clases. Estas deficiencias en el docente impactan de manera negativa al desempeño académico del estudiante (López-Martín y otros, 2023).

Universidad o institución donde se formó el docente.

Para esta investigación la universidad o institución donde se formó el docente se define como el espacio académico donde adquirió los conocimientos teóricos, pedagógicos y prácticos que sustentan su desempeño profesional. Las universidades son agentes fundamentales en la preparación de los docentes, es allí donde se modela el tipo de conocimiento y la visión educativa que posteriormente transmitirá a sus alumnos (Quintero & Ordoñez, 2020). La universidad es la institución en donde el docente adquiere sus conocimientos especializados, lo prepara para enfrentar los retos que le están por venir a lo largo de su carrera, no solo es la que entrega el título, sino que es la que le crea una identidad profesional acorde al currículo que está apegado a las necesidades del contexto.

La universidad en donde el docente se formó como profesional es la que establece los estándares que influyen en la calidad del ejercicio de sus conocimientos. En el Ecuador la acreditación lo controla el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). Este organismo establece los reglamentos para las universidades y escuelas politécnicas (CACES, 2023).

La calidad de la formación del docente depende en gran medida de la institución y de que esta haya tenido procesos institucionales de aseguramiento de calidad. Investigaciones recientes sugieren que los procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad garantizan una mejor gestión académica y una mayor preparación profesional de egresados (Bauer y otros, 2021). Para garantizar esto es necesario que exista un seguimiento y apoyo institucional. Se ha encontrado una relación entre el desempeño laboral y la institución en donde se graduaron los profesionales. Sin embargo, es necesario hacer un seguimiento de cómo se está usando lo aprendido, o cómo se está procediendo ante los nuevos retos tecnológicos (Ahmed y otros, 2025). Por eso, la universidad de egreso puede considerarse un indicador cuantitativo útil para el análisis (Rahme y otros, 2025).

Utilidad de la formación del docente respecto al trabajo en el aula.

La utilidad de la formación del docente depende de la capacidad para aplicar esos conocimientos adquiridos a la realidad social y de su aplicación. De acuerdo con Korthagen (2018), la formación es útil cuando se integra teoría y práctica en acción. Cuando la universidad se centra

solo en aspectos teóricos y da poca importancia a la práctica, los egresados suelen experimentar un “choque de realidad” al enfrentarse al aula. Korthagen propone una formación basada en experiencias y acompañamiento, donde el docente pueda transformar sus saberes en competencias que sean aplicables a la realidad.

Vaillant (2022) señala que la utilidad de la formación del docente debe ser evaluada y para esto deben considerarse cambios pedagógicos y tecnológicos que se dan en la realidad. Muchos programas de formación de docentes no logran actualizar sus estrategias frente a nuevos retos y demandas educativas, siendo un límite en la preparación práctica de los futuros docentes. En cambio, los programas de formación de docentes que integran innovación y aplicación práctica de lo aprendido, logran mejores resultados.

Cualitativamente, este aspecto permitirá comprender las experiencias de los docentes sobre la pertinencia de su formación en el desempeño cotidiano. Esto se relaciona directamente con el Objetivo Específico 5 que consiste en determinar las necesidades y oportunidades de fortalecimiento en la formación profesional de los docentes de Estudios Sociales. En base a las revisiones bibliográficas realizadas tenemos a tres autores citados. Korthagen (2021) resulta el más pertinente para el estudio, se adapta a la realidad sobre la práctica del docente y ofrece una base sólida que permite analizar la brecha entre la formación recibida y su aplicación en el aula.

La formación continua del docente

Participación en cursos o capacitaciones.

De acuerdo con Oliveira et al. (2021), cuando los docentes participan en capacitaciones y cursos, estos nuevos conocimientos influyen en la calidad de sus enseñanzas; estos nuevos conocimientos fortalecen sus habilidades pedagógicas; esto se traduce en una mayor eficiencia. Medir la participación en curso y actividades de formación permite identificar el compromiso institucional y personal con la mejora profesional continua.

La participación en cursos y capacitaciones es el proceso permanente en donde los docentes se preparan y fortalecen sus conocimientos para mejorar sus desempeños pedagógicos. El aprendizaje debe ser sostenido a lo largo del tiempo de ejercicio de la docencia, debe estar centrado en el mejoramiento de su desempeño en el aula (Merino y otros, 2025). Esta perspectiva considera

la preparación y actualización constante del docente como una práctica frente a los cambios educativos, tecnológicos y no únicamente por las exigencias institucionales. En el caso de los docentes de la asignatura de Estudios Sociales la formación continua les permite aprender y mantenerse siempre actualizados en las nuevas herramientas y tecnologías que van saliendo.

La efectividad de la formación continua está condicionada por las necesidades de la realidad del aula en la que el docente imparte las clases, es decir, las actualizaciones deben cumplir con las expectativas y estar acordes a las necesidades específicas (Opfer & Pedder, 2011). En cambio, cuando las capacitaciones no están centradas en la realidad y solo se enfocan en teorías, no hay un impacto positivo tanto en la formación del docente como en los alumnos. De acuerdo con esto, los programas de desarrollo profesional dirigidos a los docentes deben ofrecer acompañamiento y contextualización para que puedan aplicar lo aprendido.

De acuerdo con estudios recientes, el apoyo institucional juega un papel importante e incentiva al docente a la sostenibilidad del aprendizaje. Las instituciones educativas que planifican y promueven el acompañamiento en la capacitación. (Fidalgo y otros, 2025). El acompañamiento refuerza la motivación de los docentes y estos se muestran más abiertos a los cambios, conduciendo a la innovación. En el caso de los docentes de Estudios Sociales, el respaldo de las instituciones debe garantizar la continuidad de la formación y su aplicación práctica.

La formación continua de los docentes debe generar resultados tangibles en la práctica, es entonces cuando adquiere sentido. Los programas más efectivos son aquellos que articulan los programas educativos como un todo y cuyo resultado esperado es la mejora en la enseñanza (Darling-Hammond, 2017). Es decir que para materias como Estudios Sociales los docentes deben aprender a relacionar lo aprendido con la realidad social de los estudiantes. Esto haría de las aulas un espacio dinámico de estudiantes con capacidad de análisis crítico. La formación continua es una oportunidad para el crecimiento personal y profesional, lo que contrasta con el objetivo 5 de esta investigación.

Actualización profesional.

. Según Darling-Hammond et al. (2017), los programas de actualización más eficaces son aquellos que combinan teoría y práctica, se desarrollan de forma sostenida y promueven resultados en el aula.

En la actualización del docente de Estudios Sociales la cantidad de cursos que haga no implica una mejora real en su desempeño, pues estas mejoras y actualizaciones dependen mucho del contenido del curso. Generalmente cuando los docentes reciben talleres o cursos estos son de manera generalizadas y no están diseñados para atender necesidades específicas como en el caso de Estudios Sociales. De acuerdo a Darling-Hammond et al. (2017), los cursos de actualización más efectivos son aquellos que integran la teoría con la práctica, en donde los nuevos conocimientos adquiridos se lleven a la práctica y que sean contextualizado a la realidad social en donde el docente ejerce sus labores pedagógicas.

Las políticas públicas y los ministerios deben facilitar las condiciones para que la actualización sea accesible y continua. Estas actualizaciones deben integrar modalidades presenciales y virtuales, condicionando que deben ser teóricas, prácticas y aplicables a la realidad del aula donde se desempeña el docente. En el contexto ecuatoriano, esta medición puede realizarse mediante registros de participación y certificaciones registradas en los registros del Ministerio de Educación.

La actualización profesional constante del docente se relaciona con el Objetivo Específico 5 de esta investigación. Este objetivo tiene como finalidad determinar las necesidades y oportunidades de fortalecimiento en la formación de los docentes de Estudios Sociales. Este indicador cuantitativo permite analizar el nivel de compromiso que tienen los docentes en su actualización profesional. Entre los autores revisados, la definición de Cárdenas (2016) resulta la más conveniente para sustentar este apartado, por su enfoque en la continuidad y sistematización de la actualización del docente.

El apoyo institucional a la formación continua del docente.

El apoyo de parte de las instituciones educativas o gubernamentales a la formación del docente es un indicador que sirve para analizar el compromiso de las instituciones educativas con

el desarrollo profesional de los docentes. Según Valdés & Guerra (2023), las instituciones escolares que fomentan la capacitación de los profesores construyen una cultura de aprendizaje que permite que la formación no dependa solo del esfuerzo del maestro, sino de una política institucional. La institución puede apoyar a los docentes mediante cursos, convenios con universidades y acompañamiento técnico. Medir este indicador permite saber cuántas instituciones promueven y facilitan el apoyo institucional a la formación continua del docente.

La disponibilidad y facilidad de recursos deben ser parte del apoyo institucional, sumadas a condiciones laborales adecuadas a fin de motivar a participar al docente.

Según Hammond y Hyler (2020), la formación continua es más efectiva cuando esta es impulsada por políticas institucionales que promueven la actualización profesional y proveen financiamiento y reconocimiento. Este tipo de formación promueve una planificación estratégica, incentivos, valoración del progreso individual y colectivo. Este apoyo puede medirse a través de indicadores como el número de programas institucionales y el porcentaje de recursos destinados a la formación. El apoyo institucional a la formación continua del docente está relacionado con el objetivo 5 de la investigación, determinar las necesidades y oportunidades de fortalecimiento en formación de estudios sociales.

Aplicación de lo aprendido en la práctica docente.

La aplicación de lo aprendido en los cursos y programas de formación continua se traduce en nuevos conocimientos para los estudiantes en el aula. Eso se relaciona con la capacidad del docente al implementar nuevas estrategias y aplicar nuevas herramientas en las actividades pedagógicas. De acuerdo con Liu et al. (2020), la aplicación de nuevos conocimientos es efectiva cuando la formación está contextualizada a las necesidades reales del aula.

La aplicación práctica de lo aprendido en los cursos y capacitaciones hacia los profesores depende de los contenidos de la formación, estos deben ser específicos según la asignatura que imparte el docente. Hammond et al. (2020) sostienen que el aprendizaje del docente es eficiente cuando la institución promueve la aplicación práctica de lo aprendido en las clases. De acuerdo con esta apreciación, la puesta en práctica de lo aprendido es fundamental para que el docente aplique los nuevos conocimientos adquiridos a su clase.

En el contexto de esta investigación, la aplicación de lo aprendido por el docente se interpreta como un indicador cualitativo que evidencia la eficacia de la formación continua en la mejora del desempeño profesional. Este análisis permite identificar qué aprendizajes son realmente útiles y qué barreras impiden su implementación. Entre los autores revisados, Marcelo (2021) resulta el más adecuado para sustentar la aplicación de lo aprendido. El autor enfatiza la relación entre formación y mejora continua, en coherencia con el enfoque de fortalecimiento institucional del presente estudio.

Necesidades o temas de interés en la formación del docente.

Las necesidades o temas de interés en la formación del docente permiten identificar a los docentes las áreas donde se considera necesario reforzar los conocimientos. Estas necesidades son consecuencia de las exigencias del entorno educativo que se ve influenciado por las apariciones de fenómenos que motivan a adoptar nuevas formas de afrontarlos. Según Bonilla et al. (2023), es necesario comprender las necesidades de los docentes para diseñar programas de desarrollo profesional que sea acorde a la realidad social.

Schmidt et al. (2022) sostienen que las necesidades de la formación del docente están relacionadas con la motivación profesional, cuando los docentes participan en la elaboración de los temarios para su formación, se logra una inmersión en el aprendizaje y esto los motiva aún más. Esto permite colaborar en el diseño de los temas para su propia capacitación, así como los objetivos y las expectativas de los docentes. Entre los autores analizados, Bonilla et al. (2023) es el que más acierta a nuestra realidad; su enfoque enfatiza la formación del docente desde la reflexión crítica y la participación activa. Estos principios son coherentes con el enfoque mixto del presente trabajo.

Formación pedagógica

Aplicación de metodologías activas en el aula.

La aplicación de metodologías activas en el aula constituye un aspecto para analizar de manera profunda el enfoque pedagógico contemporáneo, centrado en la participación y protagonismo del estudiante. Pascual et al. (2022), sostienen que la aplicación de metodologías activas necesita ir acompañada de una evaluación que valore el proceso más que el resultado. Estas

estrategias requieren docentes reflexivos, capaces de adaptar las técnicas a la diversidad del aula y al ritmo de aprendizaje de los estudiantes. La implementación de estas estrategias requiere docentes capaces de adaptar estas técnicas a la diversidad de los requerimientos del aula según el ritmo de los estudiantes. El análisis cualitativo permite identificar cómo los maestros de Estudios Sociales adaptan sus conocimientos y recursos didácticos para adaptar los contenidos a la realidad del aula.

La aplicación de metodologías activas se relaciona directamente con el Objetivo General y el Objetivo Específico 1 de la investigación. Determinar la práctica y preparación docente en la enseñanza de Estudios Sociales. Este aspecto cualitativo permitirá determinar las experiencias de las docentes más efectivas, así como las condiciones que favorecen o son barreras para la innovación pedagógica. De los autores revisados, Anchundia et al. (2023) son los que resultan más adecuados para sustentar este apartado. Este estudio analiza la formación del docente y la implementación real de metodologías activas en contextos escolares de la realidad ecuatoriana

Manejo de estrategias de enseñanza y evaluación.

El manejo de estrategias de enseñanza y evaluación es un componente esencial para analizar la eficacia del desempeño docente. De acuerdo con Zabalza (2020), los docentes competentes son aquellos que vinculan el contenido disciplinario con métodos de participación. Utilizan la evaluación para medir resultados y para mejorar el proceso de enseñanza. Este indicador permite cuantificar el grado de dominio y aplicación de estrategias que favorecen el aprendizaje activo del estudiante.

El manejo de estrategias de enseñanza y evaluación está relacionado con el Objetivo General y el Objetivo Específico 1 que es determinar el nivel de preparación del docente en la enseñanza de Estudios Sociales.

La innovación y aplicación de nuevas estrategias de enseñanza.

La innovación del docente no está limitada al uso de tecnología, sino que implica diseñar estrategias innovadoras y contextualizadas a las necesidades específicas del aula. Los educadores innovadores son aquellos capaces de adaptar métodos como el aprendizaje basado en aula invertida o la gamificación y los ajusta a las necesidades de los estudiantes (Segovia-García y otros, 2025).

Este indicador cuantitativo permite evaluar el grado de aplicación y la frecuencia con la que los docentes adoptan nuevas prácticas pedagógicas en el proceso educativo.

La aplicación de nuevas estrategias de enseñanza se relaciona con el Objetivo General y el Objetivo Específico 1. Estos objetivos consisten en determinar la práctica y preparación docente en la enseñanza de Estudios Sociales. Este indicador permitirá conocer la medida en que los docentes están incorporando innovaciones metodológicas en sus clases. Entre los autores analizados, Maldonado y Rodríguez (2016) son los más adecuados y convenientes para esta investigación. Estos contextualizan la innovación dentro de la transformación educativa latinoamericana y enfatizan su impacto en el desarrollo de habilidades de los docentes.

Adaptación de las clases a la realidad social de los estudiantes.

La aplicación de los contenidos de las clases llevadas a la realidad institucional y a la realidad social de los estudiantes depende de la capacidad del docente para contextualizar el plan curricular a la realidad específica del aula (Perrenoud, 2020). Un docente competente es aquel que convierte las limitaciones en oportunidades de aprendizaje, personalizando su enseñanza a fin de conseguir los objetivos curriculares. Este indicador busca comprender de manera profunda cómo los docentes adaptan sus estrategias y hacen uso de los recursos disponibles para cubrir necesidades reales de sus estudiantes.

La enseñanza contextualizada es clave para lograr un aprendizaje significativo y efectivo. Los docentes deben ajustar sus métodos y materiales para responder a los estilos de aprendizaje y a las realidades de los estudiantes. Esto implica que deben reconocer las limitaciones de la institución, adaptarse a la infraestructura para diseñar propuestas innovadoras que vayan acordes a la realidad. Un análisis cualitativo de este indicador permite ver cómo los docentes de Estudios Sociales logran contextualizar los contenidos con el entorno social de los estudiantes.

La adaptación que hacen los docentes involucra la capacidad de tomar decisiones pedagógicas en función de las condiciones tecnológicas e institucionales. Ante estos cambios los docentes deben adaptar sus metodologías para integrar herramientas o materiales que faciliten la comprensión de los contenidos (Cui y otros, 2022). Cualitativamente, esta flexibilidad permite observar cómo los docentes personalizan sus clases según el contexto y los recursos disponibles. Estas tácticas innovadoras demuestran resiliencia y creatividad en su labor educativa.

Ideas y propuestas para mejorar la enseñanza.

Las propuestas para mejorar la enseñanza son un indicador cualitativo que demuestra la capacidad creativa del docente para adaptar su práctica pedagógica. Esto implica identificar aspectos que requieren cambio y plantear alternativas para optimizar el aprendizaje. Las mejoras de la enseñanza nacen de las experiencias de los docentes sobre sus propias vivencias, es un proceso continuo de innovación y adaptabilidad (Rivilla y otros, 2017). Un análisis cualitativo de las propuestas de los docentes permite explorar a profundidad cómo los maestros convierten los cambios del contexto en acción pedagógica innovadora.

Las ideas innovadoras que surgen de los docentes fortalecen la autonomía pedagógica y la responsabilidad profesional. Los profesores que elaboran propuestas de mejoras tienden a asumir un rol activo dentro de la institución, promueven cambios en la metodología y evaluaciones (Ribadeneira-Pazmiño y otros, 2022). Cualitativamente, este indicador permite analizar el contenido y la orientación de dichas propuestas, permitiendo identificar si se enfocan en el uso de nuevas metodologías o en la evaluación del aprendizaje.

Las ideas y propuestas para mejorar la enseñanza están relacionadas con el Objetivo General y el Objetivo Específico 1 de la investigación. Estos consisten en determinar la práctica y preparación docente en la enseñanza de Estudios Sociales. Este indicador cualitativo permitirá identificar las perspectivas de los docentes sobre los cambios necesarios para optimizar su labor. Entre los autores analizados, Rivilla et al. (2017) resultan los más adecuados para la investigación. Este aborda las innovaciones de los docentes desde una perspectiva integral que combina liderazgo y desarrollo profesional, elementos coherentes con los objetivos del presente estudio.

Formación tecnológica

Uso de recursos tecnológicos en la enseñanza.

El uso de recursos tecnológicos en la enseñanza es un indicador cuantitativo que permite evaluar la frecuencia y el nivel de integración de las herramientas digitales en la práctica pedagógica. En el caso de la asignatura de Estudios Sociales, el empleo de tecnologías facilita la comprensión de hechos históricos, geográficos y sociales mediante el uso de recursos visuales y multimedia (López-Belmonte y otros, 2020). Las destrezas digitales del docente se refieren a la

capacidad de utilizarlas con fines pedagógicos para enriquecer e innovar sus clases. La medición del uso de recursos tecnológicos permitiría medir las destrezas del docente en cuanto al manejo de equipos tecnológicos y su aplicación práctica en la clase .

Los docentes que integran recursos tecnológicos en las clases de Estudios Sociales tienden a mejorar la interacción y la visualización de contenidos relacionados a sus clases que explicado de la manera tradicional resultaría más complejo.

El modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) describe cómo el conocimiento tecnológico se entrelaza con el dominio pedagógico (Avidov-Ungar & Eshet-Alkalai, 2014). Esto permite a los docentes seleccionar herramientas digitales coherentes con los contenidos. Entre los autores analizados, López et al. (2020) son los que más adaptan al estudio. Estos autores abordan la incorporación de recursos tecnológicos en la asignatura de Estudios Sociales.

Nivel de manejo de las TIC.

El nivel de manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es un indicador cuantitativo que permite medir las destrezas técnicas y pedagógica del docente para manejar herramientas digitales. En la asignatura de Estudios Sociales, el dominio de las TIC implica la capacidad para manejar mapas digitales, líneas de tiempo interactivas o bases de datos históricas (Rakisheva & Witt, 2023). El manejo de las TIC implica, además de saber utilizarlas, también integrarlas de manera intencional en las actividades de pedagógicas. Evaluar estas habilidades permite identificar la barrera existente entre la formación del docente y las demandas tecnológicas actuales del sistema educativo.

La medición de este indicador permitirá saber el grado de preparación de los docentes para implementar recursos tecnológicos que ayuden a comprender el entorno social y cultural. Entre los autores citados, Rakisheva y Witt (2023) son los que más se adaptan a este estudio. Sus definiciones contextualizadas permiten evaluar las destrezas digitales de los docentes en sistemas educativos de habla hispana.

El uso de herramientas tecnológicas en clases.

El docente de la asignatura de estudios Sociales hace uso de herramientas digitales cuando hace uso de cualquier dispositivo electrónico que le permita transmitir sus clases de una manera innovadora y eficiente. En lo que respecta a la asignatura, estas herramientas pueden ser proyectores que le permitan presentar una clase de manera visual y entretenida, puede el uso de mapas interactivos que le facilitarían hacer visitas virtuales a lugares que sean de relevancia para la clase. El uso de las tecnologías debe verse como una práctica planificada, donde las herramientas digitales se seleccionan en función de los objetivos pedagógicos, y no como elementos añadidos (Cepal ONU, 2010).

Una integración tecnológica implica que el docente sea capaz de adaptar las herramientas digitales a la realidad social y las características de sus estudiantes. La enseñanza de Estudios Sociales se beneficia del uso de recursos audiovisuales que permiten reconstruir hechos históricos o analizar problemáticas actuales de manera interactiva (Salazar-Sisalima y otros, 2025). Cualitativamente, el estudio de este indicador permite comprender de manera profunda cómo los docentes perciben la utilidad pedagógica de las tecnologías. Conocer de primera mano la forma en que las incorporan para hacer del aprendizaje una actividad más dinámica y llamativa para los estudiantes.

Capacitación en herramientas digitales a los docentes.

La capacitación de los docentes en el uso de herramientas digitales es un aspecto fundamental en el desarrollo profesional. La capacitación es necesaria especialmente en áreas que exigen el uso de recursos visuales y auditivos, como es el caso de la asignatura de Estudios Sociales. El uso de tecnologías moderniza la enseñanza y abre puertas a nuevas oportunidades de aprendizaje. Muchos educadores poseen conocimientos básicos de TIC, pero carecen de formación suficiente que les permita aplicarlas de forma pedagógica (Ramírez-Chumbe y otros, 2024). La capacitación digital es importante porque permite explicar contenidos a los estudiantes haciendo uso de herramientas interactivas. Recursos como mapas geográficos digitales o recursos audiovisuales requieren conocimientos avanzados de TIC.

Capacitar digitalmente a los docentes está estrechamente relacionado con las políticas del Ministerio de Educación y el Plan Nacional de Digitalización Educativa (2021–2025). Este plan

busca fortalecer la alfabetización tecnológica de los docentes. La falta de formación específica para asignaturas como Estudios Sociales genera una brecha entre las exigencias del currículo y la práctica docente. La capacitación debe incluir el manejo técnico de plataformas y una comprensión del entorno digital para aplicarla correctamente en el aula. De acuerdo con las revisiones teóricas analizadas, la definición de Ramírez et al. (2024) es la más adecuada para este estudio. Esta definición aborda las necesidades formativas desde la voz del propio docente, lo que se alinea con el enfoque cualitativo de esta investigación.

Práctica docente

Experiencia profesional

Experiencia en la enseñanza de Estudios Sociales.

La experiencia docente en la enseñanza de Estudios Sociales es un indicador cuantitativo que nos ayuda a comprender el desarrollo profesional del docente. Permite analizar la relación entre los años de servicio y la calidad de su desempeño en la educación. En el caso de Estudios Sociales, esta experiencia se traduce en la capacidad del docente para contextualizar los contenidos. Facilita al docente vincular los hechos históricos con la realidad social y emplear estrategias adecuadas según el nivel de los estudiantes. La experiencia del docente es un proceso acumulativo de aprendizaje que se fortalece con la práctica continua (Monti & Galeano, 2025). La medición de la experiencia permite identificar los niveles de consolidación del saber profesional.

La experiencia del docente puede medirse a través de indicadores como los años de enseñanza, el tipo de instituciones donde ha trabajado y ha impartido la asignatura. La experiencia acumula tiempo, desarrolla competencias profesionales, gestión de aula y dominio de los contenidos (Ponce-Herrera, 2025). En Estudios Sociales, una mayor trayectoria suele correlacionarse con un conocimiento más profundo de los enfoques curriculares. Este indicador permite, cuantificar la solidez y estabilidad de la práctica pedagógica del docente.

La experiencia en la enseñanza influye directamente en la efectividad pedagógica y la gestión del aprendizaje. Los docentes con mayor experiencia tienden a diversificar sus estrategias didácticas. Anticipan las dificultades del alumnado y adaptan metodologías según las necesidades de los estudiantes (Escribano-Hervis, 2018). En la enseñanza de los Estudios Sociales, esta

experiencia se manifiesta en la capacidad de vincular el aprendizaje con la vida social y cultural del entorno.

La complejidad de enseñar la asignatura.

En el Ecuador los requerimientos para enseñar la asignatura de Estudios Sociales los determina el Currículo Nacional de Educación Básica, que exige una comprensión de la realidad social e histórica. Según Villacís y Ramírez (2022), los docentes reconocen que la enseñanza de esta asignatura demanda actualizaciones constantes para estar a la par de la realidad social en cada momento y está a la altura de las exigencias del Ministerio de Educación.

Enseñanza exclusiva de Estudios Sociales o combinada con otras asignaturas.

Un docente con una especialización acorde a la materia que imparte tiene sus ventajas como el dominio de la asignatura, este conocimiento especializado le ayuda a tener un dominio didáctico, lo que se traduce en una mejora para la clase (Rojas Cabello, 2025). Cuando el docente imparte varias asignaturas, puede verse limitada la profundización, pues el docente debe dividir su tiempo en la preparación de materiales didácticos para cada una. Los docentes que enseñan varias asignaturas suelen tener menos oportunidades de actualización específica en Estudios Sociales.

Experiencia laboral en el área educativa.

La experiencia le permite al docente desarrollar habilidades pedagógicas en el área educativa, la experiencia en Estudios Sociales implica comprender la realidad social y política del ámbito educativo. La experiencia profesional no lo determina la cantidad de años de servicio, sino que se forma mediante la comprensión crítica de las acciones y decisiones pedagógicas (Bautista & Ortega, 2015).

La experiencia laboral está asociada con la capacidad del docente para contextualizar su enseñanza y responder de manera adecuada a las necesidades de sus estudiantes. Los maestros con mayor trayectoria suelen mostrar mejor manejo del aula y se adaptan mejor frente a los cambios educativos. En la enseñanza de los Estudios Sociales, esto implica que es la habilidad para establecer una relación entre los contenidos enseñados en clase y los problemas reales del día a día de los estudiantes (Dani & Harrison, 2021).

Cuando los docentes se reúnen para tratar temas relacionados a sus actividades, hay un enriquecimiento en conocimientos para todos, debido a que cada uno aprende del otro. En el caso de los docentes de Estudios Sociales, estas reuniones son favorables, comparten sus técnicas, que les funcionan a unos y que no funcionan a otros, ese intercambio de conocimiento se convierte en algo positivo porque tiene un impacto sobre los estudiantes.

Reflexión sobre el crecimiento profesional.

El crecimiento profesional es una práctica que se define como la capacidad de analizar de manera crítica sus propias experiencias y desempeño en la asignatura de Estudios Sociales. Esta práctica ayuda al docente a ser consciente de sus capacidades, pero también de sus debilidades y es allí cuando toma acción para fortalecer con nuevos conocimientos esos vacíos a fin de ser más eficiente. Esto se traduce en un mejor desempeño pedagógico que es notado por los estudiantes (Schön, 2017).

Los factores que determinan que el docente sea consciente sobre sus fortalezas y debilidades son la reflexión profesional y la autosuperación, los docentes que tienen el hábito de la reflexión tienden a tener un mayor compromiso profesional en sus labores (Dani & Harrison, 2021). Si bien se dijo que la reflexión profesional es el catalizador que lleva al docente a la toma de conciencia sobre sus debilidades y fortalezas, la reflexión se fortalece mediante la participación social de docentes afines en donde se exponen las fortalezas y debilidades de cada uno, y cada docente aprende del otro (Wenger, 2020).

El docente toma una actitud reflexiva cuando examina los avances y desafíos que implica el aprendizaje de nuevas tecnologías, en donde esta reflexión se centra en la mejora continua. La definición de Schön (2017) es la que más se apega al contexto ecuatoriano. Su definición está fundamentada teóricamente en la práctica reflexiva como base del aprendizaje del docente.

Desempeño profesional

Relación entre la formación del docente y el rendimiento académico de los estudiantes.

La formación docente es un factor que determina la calidad del aprendizaje de los estudiantes; esta influye directamente en la planificación y evaluación de las estrategias

pedagógicas. Cuantitativamente, la relación entre la preparación profesional del docente y los resultados del aprendizaje de los estudiantes puede analizarse mediante indicadores de rendimiento académico (Hammond , 2017). Las instituciones educativas con docentes bien capacitados logran mayores niveles de rendimiento estudiantil. En la asignatura de Estudios Sociales esto se evidencia en la capacidad del docente para promover el pensamiento analítico y la comprensión de hechos históricos y sociales. El rendimiento pedagógico del docente influye en el rendimiento y motivación de los estudiantes, en el caso de los docentes con especializaciones específicas en Estudios Sociales logran captar la atención de los estudiantes (Viteri y otros, 2025).

En el Ecuador los organismos encargados de hacer seguimiento sobre el rendimiento del docente y de los estudiantes son el Ministerio de Educación (MINEDUC) y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL. Según datos de este organismo las estadísticas muestran que hay una relación directa entre el nivel de preparación del docente y el rendimiento de los estudiantes (Cruz y otros, 2025). Los docentes con formación continua en competencias pedagógicas y tecnológicas hacen que los estudiantes tengan mejores experiencias de aprendizaje en el aula. Entre los autores revisados, Hammond (2017) resulta el más pertinente, el autor sustenta teóricamente la relación entre la formación profesional del docente y el desempeño de los estudiantes.

Evaluación del trabajo de los docentes de EE. SS.

La evaluación del docente es un proceso en donde el docente es sometido a una evaluación a fin de medir sus conocimientos respecto a sus prácticas pedagógicas, en el contexto de esta investigación, los docentes son evaluados en función de sus conocimientos de Estudios Sociales. Estas evaluaciones pueden ser cuantificadas de acuerdo al desempeño mediante el uso de formularios que contienen preguntas sobre la asignatura, metodología y pedagogía (Cruz-Soncco y otros, 2025).

En el Ecuador el organismo encargado de la evaluación del docente es el Ministerio de Educación (MINEDUC) y el Sistema Nacional de Evaluación del Docente, quienes establecen los lineamientos a los que deben apegarse los docentes. Las evaluaciones periódicas hacia los docentes permiten el fortalecimiento de los conocimientos pedagógicos que deben aplicar en el aula (Hernández y otros, 2022). En el caso particular de los docentes de Estudios Sociales, estas

evaluaciones les motivan a autoprepararse a fin de lograr desempeños acordes a los organismos regulares Danielson (2020).

Acciones autodidacticas para mejorar el desempeño del docente

El docente a lo largo de su carrera para estar al día con los nuevos conocimientos no solo debe esperar ayuda institucional, sino que debe tener iniciativa propia para lograr una actualización continua. Es decir, el docente debe buscar una formación personal caracterizada por la iniciativa y autorreflexión en donde por cuenta propia busca materiales, lecturas o experiencias a fin de fortalecer su desempeño, Knowles et al. (2020). El autodidactismo es un proceso en el que el docente identifica sus propias necesidades, formula sus metas, escoge las estrategias que ajustan a su situación y se autoevalúa. En el contexto de Estudios Sociales esto se traduce en la búsqueda autónoma de recursos digitales, lecturas afines y metodologías innovadoras que le ayudan a una mejor comprensión.

El docente autodidacta tiene la responsabilidad de mejorar por cuenta propia su desempeño haciendo uso de la autoexploración y la experimentación. Esto ayuda a construir conocimientos desde la experiencia, favoreciendo su desempeño pedagógico haciendo más consciente y flexible (Imbernón, 2020). Esto implica que el docente y sus acciones autodidácticas no solo consisten en estudiar e investigar, sino que debe observar la propia enseñanza, identificar debilidades y transformarlas en oportunidades de mejorarlas. Contextualizando en la materia de Estudios Sociales es revisar críticamente los enfoques con los que se abordan temáticas de ciudadanía, historia, democracia, tratando de vincular las teorías con la realidad social de los estudiantes.

Investigaciones recientes muestran que el autodidactismo fortalece la motivación del docente y la innovación educativa. Los docentes que cultivan hábitos de aprendizaje autónomo desarrollan mejor adaptabilidad ante nuevas reformas o tecnologías y desarrollan la creatividad mejorando la calidad educativa (Schnellert & Butler, 2020). La autoformación se convierte en liderazgo personal, en donde el docente es el protagonista de su desarrollo profesional. Aplicado en la asignatura de Estudios Sociales, es una actitud que implica la elaboración de materiales propios y la aplicación de estrategias que promueven el pensamiento crítico.

Marco Legal

Fundamentación constitucional

De acuerdo con el artículo 26 de la Constitución de la República del Ecuador, la educación es un derecho que tienen todos los ciudadanos y es un deber obligatorio del Estado. Según el artículo 27 establece que la educación debe estar centrada en el ser humano, debe ser obligatoria e inclusiva, la educación debe garantizar el desarrollo de las personas. Esto quiere decir que la formación profesional de los docentes es fundamental para garantizar ese derecho de los ciudadanos y los docentes son la parte mediadora del Estado entre las políticas educativas y el aprendizaje de los estudiantes. La Carta Magna en su artículo 343 dispone de la creación del Sistema Nacional de Educación que tiene la finalidad de desarrollar las capacidades y potencialidades de las personas para un óptimo aprendizaje. El buen uso de estos conocimientos, técnicas y saberes ayudaría al mejoramiento de la calidad de vida individual y colectiva, lo que justifica la necesidad de fortalecer la capacitación de los docentes (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008).

Normas orgánicas y reglamentarias

En el Ecuador el encargado de regular los procesos de formación y el desarrollo profesional de los docentes es la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Esta ley establece los principios, derechos y obligaciones que rigen el sistema educativo del Ecuador con enfoque en el “Buen Vivir” respetando la diversidad cultural e inclusión. En el artículo 105 se indica que el Ministerio de Educación deberá implementar programas de formación continua y de especializaciones para los docentes con la finalidad de mejorar el sistema educativo. De acuerdo con el artículo 112, establece que el desarrollo profesional de los docentes es un proceso permanente de actualización pedagógica en ciencias de la educación (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2021). Esta disposición legal es un marco jurídico que permite analizar la formación profesional en coherencia con el objetivo general de la investigación que busca determinar la formación y práctica de los docentes de Estudios Sociales.

Políticas públicas y marcos internacionales

En concordancia con el Plan Decenal de Educación 2016–2025, que fue elaborado con los integrantes de Participación Ciudadana, tiene como prioridad capacitar continuamente a los

docentes, con la finalidad de mejorar la calidad educativa. Igualmente, el Plan Nacional de Digitalización Educativa 2021–2025 del Ministerio de Educación trabaja en la innovación pedagógica a través del fortalecimiento profesional del docente. Estas políticas tienen coherencia con el artículo 343 de la Carta Magna y se alinean con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente el ODS 4 de la Agenda 2030 de la ONU. Los ODS de la agenda 2030 buscan garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad durante toda la vida para todas las personas (Objetivos de Desarrollo Sostenible. Agenda 2030., 2015).

Conforme con El Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES, 2023), las universidades del Ecuador deben garantizar estándares de calidad en la formación de docentes. Esto es con la finalidad de fortalecer la preparación inicial de los futuros docentes del magisterio nacional. El marco legal ecuatoriano e internacional concuerda en un principio común: la formación profesional docente es una condición indispensable para mejorar la calidad educativa, la calidad de vida y el desarrollo del país (CACES, 2023).

Tabla 1*Operacionalización de variable docente*

Variable	Dimensión	Indicador	Preguntas de investigación	Técnica	Población / Unidad de observación	Instrumento	Escala de medición
FORMACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE	Formación inicial	Nivel de estudios alcanzado	¿Posee un título profesional relacionado con la enseñanza de Estudios Sociales?	Encuesta	Docentes	Cuestionario	Escala Likert
	Formación continua	Actualización profesional continua	¿Participa regularmente en programas de formación continua o capacitación en el área de Estudios Sociales?	Encuesta	Docentes	Cuestionario	Escala Likert
	Formación pedagógica	Formación en didáctica disciplinar	¿Ha recibido formación específica en didáctica de los Estudios Sociales?	Encuesta	Docentes	Cuestionario	Escala Likert
	Formación académica	Producción académica	¿Ha publicado artículos, libros o materiales educativos relacionados con los Estudios Sociales?	Encuesta	Docentes	Cuestionario	Escala Likert
	Investigación educativa	Participación en proyectos de investigación	¿Ha participado en proyectos de investigación educativa relacionados con los Estudios Sociales?	Encuesta	Docentes	Cuestionario	Escala Likert

Tabla 2*Operacionalización de variable directivos*

Variable	Dimensión	Indicador	Preguntas de investigación	Técnica	Población / Unidad de observación	Instrumento	Escala de medición
FORMACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE	Formación inicial	Nivel de estudios alcanzado	¿La institución realiza investigaciones sobre las necesidades de formación docente para el área de Estudios Sociales?	Encuesta	Directivos	Cuestionario	Escala Likert
	Formación continua	Actualización profesional constante	¿Se promueven convenios o alianzas para la formación continua de los docentes en el área de Estudios Sociales?	Encuesta	Directivos	Cuestionario	Escala Likert
		Participación en eventos académicos	¿Los docentes participan en eventos académicos para fortalecer sus conocimientos en el área de Estudios Sociales?	Encuesta	Directivos	Cuestionario	Escala Likert
	Formación tecnológica	Manejo de las TIC	¿Los docentes utilizan herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de Estudios Sociales?	Encuesta	Directivos	Cuestionario	Escala Likert
	Experiencia profesional	Experiencia laboral	¿Cuántos años de experiencia tiene el docente en el área de Estudios Sociales?	Encuesta	Directivos	Cuestionario	Respuesta abierta
		Acciones pedagógicas en el aula	¿Qué tipo de acciones pedagógicas realiza el docente en el área de Estudios Sociales? P.A	Entrevista	Directivos	Guía de entrevista	Respuesta abierta
		Producción académica	¿El docente realiza algún tipo de producción académica en el área de Estudios Sociales?	Entrevista	Directivos	Guía de entrevista	Respuesta abierta

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Enfoque de la investigación

Para la presente investigación se aplicó un enfoque mixto; este enfoque integra técnicas, procesos y análisis cuantitativos y cualitativos dentro del mismo estudio. Este enfoque permite obtener una comprensión más amplia y profunda del fenómeno estudiado, este enfoque combina mediciones de variables mediante encuestas con percepciones detalladas a través de entrevistas. De acuerdo con Creswell y Plano Clark (2018), el enfoque mixto permite la integración y complementación de dos fuentes de datos que por separado no proporcionarían una comprensión completa del fenómeno.

En la parte cuantitativa, se aplicó una encuesta tipo Likert escala 1-5 a 55 docentes para medir los aspectos relacionados con la formación profesional y la práctica docente. La encuesta permitió medir los niveles entre las dos variables analizadas, esto permitió obtener indicadores estadísticos fiables después del análisis de los datos. En el lado cualitativo, se realizaron entrevistas a 8 docentes, lo que permitió conocer de manera profunda sus experiencias y percepciones. Estas respuestas fueron procesadas en software especializado mediante técnicas de análisis cualitativo, se generaron códigos, categorías, redes semánticas y nubes de palabras, lo que permitió identificar interpretaciones emergentes no capturables mediante la sola medición cuantitativa.

El uso combinado de ambos enfoques permitió integrar los resultados en una misma interpretación, de esta forma las mediciones cuantitativas se complementan con el análisis cualitativo. Esto permitió obtener una interpretación profunda de las dos variables del estudio, la formación profesional y la práctica docente respecto a la asignatura de Estudios Sociales, fortaleciendo la validez interna del estudio.

Modalidad de la investigación

La investigación fue desarrollada bajo la modalidad de campo, debido a que la recolección de datos se realizó directamente en las instituciones educativas del cantón La Libertad y Salinas. Esta modalidad permitió obtener información primaria en el entorno donde ocurre el fenómeno,

obteniendo precisión y pertinencia de los resultados. Tal como señala Tamayo y Tamayo (2019), la investigación de campo es aquella que se caracteriza por el contacto directo con los participantes para recoger datos reales a través de instrumentos utilizados. La aplicación de las encuestas a los 55 docentes y las entrevistas se realizaron dentro de las instituciones educativas, esto permitió obtener información auténtica sobre la formación profesional y la práctica docente en el área de Estudios Sociales. Este trabajo presencial se llevó a cabo en ocho establecimientos educativos y proporcionó datos necesarios tanto para el análisis cuantitativo como cualitativo.

Para la investigación se hizo uso de elementos de modalidad documental, ya que se fundamentó en la revisión de literatura científica, normativa nacional como LOEI y referentes teóricos que documentan y sustentan las variables del estudio. Esto permitió construir el marco conceptual y servir de referente para el análisis de datos recolectados. La combinación de la modalidad de campo con la modalidad documental permitió una comprensión del fenómeno al relacionar evidencias teóricas con evidencia empírica en un contexto real.

Tipo y alcance de la investigación

El estudio es de tipo descriptivo, debido a que su propósito principal es identificar, caracterizar y detallar las condiciones actuales de la formación profesional y la práctica docente en la asignatura de Estudios Sociales. La investigación descriptiva permite caracterizar propiedades de un fenómeno sin necesidad de intervención, es decir, no manipula variables ni establece relación de causa-efecto, pero permite la comprensión a través de técnicas como la observación, encuestas o estudios de caso (Hernández & Mendoza, 2018).

En la parte cuantitativa el alcance es correlacional, porque se pretende examinar la posible relación estadística entre las variables formación profesional del docente y práctica docente a partir de los datos recolectados en las encuestas. El alcance correlacional es el adecuado cuando lo que se busca es determinar el grado de relación que hay entre variables sin establecer causalidad directa.

En la parte cualitativa la investigación es de alcance interpretativo, esta busca comprender las percepciones y experiencias de los docentes a partir de entrevistas abiertas a profundidad. Este permite explorar experiencias y percepciones que surgen del análisis semántico, complementando la información cuantitativa con profundidad narrativa. La combinación de estos alcances logra una

comprensión universal del fenómeno estudiado, permitiendo integrar los resultados descriptivos, correlacionales e interpretativos para fortalecer la validez y coherencia de los hallazgos.

Diseño de la investigación

El estudio empleó un diseño mixto de tipo convergente, este diseño permite recolectar y analizar datos cuantitativos y cualitativos de manera simultánea e integrar los resultados en una interpretación simultánea. Este diseño es recomendable cuando se busca la comprensión de un fenómeno combinando la medición numérica con la exploración profunda de percepciones y experiencias. Según Plano Clark y Ivankova (2016), el diseño convergente permite obtener dos puntos de vista que se complementan del mismo problema y compararlos en una fase de integración para obtener conclusiones sólidas.

En la parte cuantitativa, se aplicó una encuesta estructurada a 55 docentes, estos datos fueron analizados mediante estadística descriptiva y pruebas inferenciales como normalidad y correlaciones con el propósito de identificar relaciones entre las variables formación profesional y práctica docente. En parte cualitativa, se aplicaron entrevistas a docentes, que luego fueron procesadas a través de técnicas de análisis cualitativo en el software ATLAS.ti. Para ello se utilizó codificaciones de términos, categorías, redes semánticas y nubes de palabras a fin de interpretar las respuestas de los docentes entrevistados e interpretaciones relacionadas a la formación y desempeño docente.

La fase de integración se efectuó mediante la comparación sistemática entre los hallazgos cuantitativos y cualitativos. Este proceso permitió identificar convergencias, complementariedades y discrepancias entre ambos conjuntos de datos, logrando así una visión más completa del fenómeno. La integración final fortaleció la validez interpretativa al combinar la precisión numérica con la profundidad narrativa.

Población y muestra

La población de estudio estuvo conformada por los docentes del área de Estudios Sociales pertenecientes a instituciones educativas fiscales del cantón La Libertad y Salinas, en la provincia de Santa Elena. Este grupo constituye el universo de interés debido a su rol directo en los procesos de formación académica y en la aplicación de estrategias pedagógicas dentro del aula. Para

delimitar la muestra, se consideraron las instituciones que dieron autorización de aplicar ambos instrumentos de recolección de datos, encuestas y entrevistas a través del Distrito de Educación. En la que participaron 55 docentes, pertenecientes a 8 unidades educativas.

Tabla 3

Unidades Educativas en las que se aplicaron las encuestas y entrevistas.

Nombre de la Escuela	Localidad (Ubicación)	Número de docentes encuestados
Escuela de Educación Básica Nuevos Horizontes	José Luis Tamayo	7
Escuela de Educación Básica Presidente Tamayo	José Luis Tamayo	8
Escuela de Educación Básica Mercedes Moreno Irigoyen	José Luis Tamayo	7
Escuela de Educación Básica Santa Rosa	Santa Rosa	5
Unidad Educativa Dolores Elena Cabrera	Santa Rosa	6
Unidad Educativa Carlos Espinoza Larrea	Salinas	8
Unidad Educativa Salinas	Salinas	7
Unidad Educativa Manuela Cañizares	Salinas	7

Nota: Unidades educativas en la se aplicó los instrumentos de investigación

Para la selección de los participantes se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia, que fue lo más adecuado cuando la participación depende del acceso institucional y de la disponibilidad de los docentes en el momento de la aplicación de las encuestas. Este tipo de muestreo es el más adecuado en estudios educativos que requieren recolectar información de docentes dentro de un contexto específico (Otzen & Manterola, 2017). La muestra obtenida permitió garantizar la diversidad de experiencias y asegurar una alta representatividad para el análisis mixto, tanto en la parte cuantitativa como en la cualitativa del estudio.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la investigación se usaron técnicas e instrumentos propios del enfoque mixto, a fin de obtener datos cuantitativos y cualitativos de manera complementaria. Esta combinación permitió garantizar un análisis universal del fenómeno estudiado, integrando mediciones numéricas con percepciones.

Técnica cuantitativa: Encuesta estructurada

Para la parte cuantitativa se hizo uso de encuestas, estas fueron aplicadas a los 55 docentes de las instituciones educativas. Se hizo uso de encuestas porque este instrumento permite medir objetivamente las prácticas y niveles de formación profesional de los docentes de la asignatura de Estudios Sociales. Según Arias (2020), la encuesta es un instrumento adecuado para obtener información medible cuando se busca describir tendencias y establecer relaciones entre variables.

La encuesta fue diseñada con 10 preguntas organizadas en relación con la matriz de operacionalización a fin de mantener la coherencia con el marco referencial y los objetivos. La encuesta fue de tipo Likert de cinco niveles, lo que permitió valorar el nivel de acuerdo o la frecuencia en relación con las dimensiones de formación profesional y práctica docente.

Técnica cualitativa: Entrevista semiestructurada

Para la parte cualitativa se utilizaron entrevistas semiestructuradas que se aplicaron a los docentes y directores, con la finalidad de comprender desde el punto de vista de los entrevistados. La entrevista nos permite profundizar en sus percepciones y experiencias personales relacionadas al desempeño en el aula. De acuerdo a Flick (2016), las entrevistas permiten comprender fenómenos desde la perspectiva del entrevistado.

Las entrevistas se analizaron mediante técnicas de codificación abierta y axial en el software ATLAS.ti. Para ello se procedió a la codificación de términos relevantes, agrupando categorías con sus respectivas subcategorías y estas a su vez con sus respectivas unidades de análisis y estas a su vez con las preguntas. Esto permitió crear las nubes de palabras y redes semánticas para la interpretación de los hallazgos.

Validación y confiabilidad del instrumento

La investigación aseguró la calidad metodológica de los instrumentos mediante procedimientos de validación y confiabilidad, garantizando que las mediciones reflejen adecuadamente las variables estudiadas. Cada componente cuantitativo y cualitativo fue sometido a revisión de especialistas, se adjunta certificado de aprobación en el apartado de anexo de esta investigación.

Validación y confiabilidad del instrumento cuantitativo

El cuestionario aplicado a los docentes fue sometido a validación de contenido mediante el criterio de tres expertos en educación y metodología, quienes evaluaron la claridad, coherencia interna, pertinencia y congruencia de cada ítem con las dimensiones planteadas. De acuerdo con Escobar y Cuervo (2008), la validación por experto a los instrumentos de recolección de datos es el procedimiento más adecuado para garantizar que cada uno de sus ítems dé cumplimiento con los objetivos de la investigación.

Se realizó una prueba piloto para valorar la consistencia del instrumento mediante el coeficiente alfa de Cronbach, esta es una medida ampliamente aceptada para determinar el grado de consistencia entre los ítems que conforman una escala. De acuerdo a Tavakol y Dennick (2011), los valores superiores a 0,70 indican una fiabilidad aceptable para estudios sociales y educativos.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Instrumento para docentes:

- Número de ítems: 10
- Número de casos: 55
- Alfa de Cronbach = 0,817
- Interpretación: fiabilidad adecuada para el análisis estadístico.

Instrumento para directores:

- Número de ítems: 5
- Número de casos: 8
- Alfa de Cronbach = 0,208
- Interpretación: consistencia interna baja debido al tamaño reducido de la muestra y la poca correlación entre las preguntas.

Estos valores confirman que el instrumento principal para los docentes posee una consistencia interna suficiente para el análisis cuantitativo, mientras que el cuestionario de directores se utilizará con un enfoque más descriptivo.

Validación del instrumento cualitativo

El guion de entrevista semiestructurada fue sometido a validación por expertos, quienes evaluaron la coherencia de las preguntas con las categorías y dimensiones definidas en la matriz de operacionalización. Este proceso garantizó que la entrevista captara adecuadamente las percepciones docentes sobre formación profesional, práctica pedagógica, acciones autodidácticas y uso de TIC.

Asimismo, la fiabilidad cualitativa se fortaleció mediante triangulación interna, comparando los discursos de diferentes participantes para identificar patrones compartidos y divergencias. Según Miles et al. (2014), la triangulación contribuye a aumentar la credibilidad del análisis al contrastar múltiples fuentes y perspectivas.

Finalmente, durante el análisis se aplicaron procedimientos de codificación abierta y axial, revisando los contenidos discursivos de manera repetida para asegurar la coherencia semántica y la saturación de categorías emergentes.

Procedimiento de la investigación

El desarrollo del estudio siguió un procedimiento secuencial que permitió organizar de manera sistemática la recolección y procesamiento de los datos cuantitativos y cualitativos. En primer lugar, se elaboraron los instrumentos de investigación como la encuesta tipo Likert y la guía de entrevista semiestructurada tomando como referencia la matriz de operacionalización, que muestra la relación entre las teorías y los objetivos y estas a su vez se relacionan con las variables e indicadores.

El 28 de octubre se presentó una solicitud formal al Distrito Educativo de La Libertad para obtener una autorización oficial que permitiese el ingreso a las unidades educativas y aplicar los instrumentos a docentes y directores de diferentes instituciones fiscales de los cantones La Libertad y Salinas. Luego del proceso de revisión formal, el Distrito dio la aprobación el 11 de noviembre, este documento permitió llevar a cabo el trabajo de campo.

Tras la aprobación y entrega de la autorización, se procedió a la recolección de datos el 13 de noviembre, se realizaron visitas presenciales a ocho instituciones educativas: E.E.B. Nuevos Horizontes, E.E.B. Presidente Tamayo, E.E.B. Mercedes Moreno Irigoyen, E.E.B. Santa Rosa,

Unidad Educativa Dolores Elena Cabrera, Unidad Educativa Salinas, Unidad Educativa Manuela Cañizares y Unidad Educativa Carlos Espinoza Larrea, autorizadas por el Distrito. En estos establecimientos se aplicaron encuestas a 55 docentes, quienes participaron de manera voluntaria, garantizando el anonimato y la confidencialidad de la información proporcionada.

De manera simultánea se realizaron las entrevistas semiestructuradas a docentes seleccionados, a fin de recoger los datos cualitativos necesarios para el análisis interpretativo. Concluida la fase de campo, la información cuantitativa fue tabulada y organizada en matrices para su análisis estadístico mediante el empleo del software SPSS y Excel, mientras que las entrevistas fueron transcritas y codificadas en el software ATLAS.ti para el diseño de las nubes de palabras y redes semánticas.

Finalmente, los resultados de ambos enfoques se integraron bajo el diseño mixto convergente, comparando los hallazgos numéricos y discursivos para obtener una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

Plan de análisis de datos

El análisis de los datos se realizó siguiendo la lógica del diseño mixto convergente, procesando de manera paralela la información cuantitativa y cualitativa para posteriormente integrarla en una fase interpretativa conjunta. Este enfoque permitió contrastar y complementar los hallazgos provenientes de ambas fuentes de datos, fortaleciendo la validez global de los resultados.

Análisis cuantitativo

Los datos cuantitativos obtenidos mediante la encuesta de Google Forms fueron descargados y llevados al software SPSS V.27 para su análisis estadístico. Se aplicaron técnicas de estadística descriptiva, tales como frecuencias y porcentajes con el fin de cuantificar las respuestas de los docentes respecto a su formación profesional y práctica pedagógica.

Para el análisis cuantitativo, lo primero fue calcular el alfa de Cronbach para medir la fiabilidad de los instrumentos, después se procedió a calcular la normalidad de las variables mediante las pruebas de Kolmogorov–Smirnov y Shapiro–Wilk, esto permitió determinar el tipo de correlación. Las variables no presentaron un comportamiento normal en todos los casos, en

consecuencia, se empleó la prueba Rho de Spearman, que es la más indicada cuando hay distribuciones no paramétricas. De acuerdo a Field (2022) las correlaciones no paramétricas son las más indicadas cuando los supuestos de normalidad no se cumplen, como fue en el caso de esta investigación.

Análisis cualitativo

El análisis cualitativo se realizó siguiendo los procedimientos de la codificación abierta y axial, se utilizó el software ATLAS.ti, se procedió a la creación de códigos, para posteriormente obtener las nubes de palabras y redes semánticas. Se identificaron las palabras más frecuentes de las respuestas de los directores y docentes y se establecieron relaciones conceptuales entre las respuestas y el marco referencial haciendo uso de la matriz de operacionalización de variables. De acuerdo con Braun y Clarke (2021), el análisis temático asistido por software ayuda a estructurar y visualizar el contenido cualitativo de manera gráfica, facilitando la interpretación de las experiencias de los entrevistados.

Integración de resultados

La fase de integración consistió en comparar y relacionar los hallazgos cuantitativos y cualitativos, buscando convergencias, divergencias y complementariedades entre ambos. Este proceso se desarrolló mediante una matriz de integración, donde se conectaron los resultados estadísticos con los patrones discursivos identificados en las entrevistas.

La integración final permitió contextualizar la correlación cuantitativa entre formación profesional y práctica docente con las percepciones cualitativas sobre estrategias pedagógicas, acciones autodidácticas y uso de TIC. Según Fetters et al. (2013), la integración en los diseños mixtos posibilita comprender un fenómeno desde múltiples ángulos, combinando precisión numérica con profundidad interpretativa.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló con estricto respeto a los principios éticos que rigen los estudios educativos y sociales, garantizando la protección de los participantes y la integridad del proceso investigativo. En primer lugar, se obtuvo la autorización formal del Distrito Educativo de La Libertad para la aplicación de los instrumentos en las instituciones participantes, asegurando el

cumplimiento de las normativas institucionales y del marco legal vigente en el sistema educativo ecuatoriano.

La participación de los docentes fue voluntaria; se dio una explicación previa sobre el propósito del estudio y de los procedimientos. A cada uno de los participantes se le garantizó anonimato y confidencialidad, evitando cualquier forma de revelar su identidad ya sea directa o indirectamente en la presentación de los resultados. Como señalan Israel y Hay (2020), la protección de la identidad de los informantes es un principio para salvaguardar su integridad y crear confianza durante la recolección de datos.

Durante la aplicación de las encuestas y entrevistas, se les dio a saber a cada uno de los encuestados y entrevistados que la información recopilada sería utilizada con fines académicos. Se resguardó la información digital en archivos protegidos haciendo un manejo responsable de los datos durante su análisis y publicación.

CAPÍTULO IV

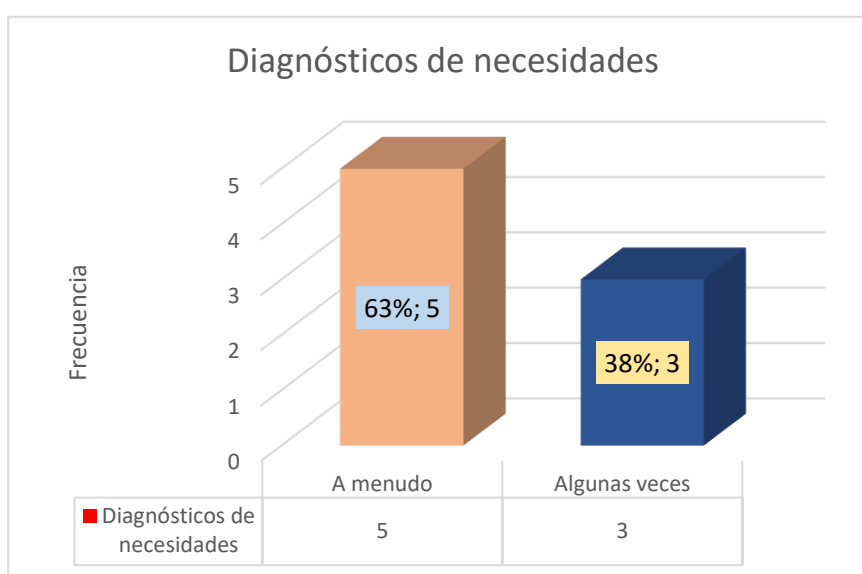
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Encuestas a directores

1.1.2. Actividades de formación profesional

Gráfico 1

Evaluación institucional



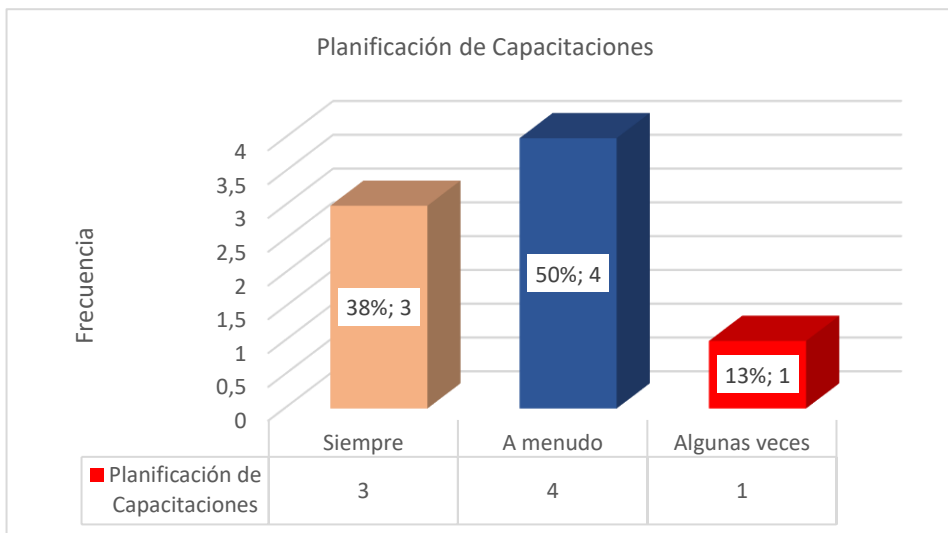
Nota: Elaboración propia. Hecho con el software SPSS V26.

El gráfico presentado corresponde a la pregunta: ¿La institución realiza actividades que fortalecen la formación profesional del docente? Los resultados muestran que el 63% de los directores encuestados afirma que en su institución se realizan actividades para fortalecer la formación profesional (“a menudo”), mientras que el 38% señala que estas acciones se realizan “algunas veces”. Esto indica que a pesar de que existe una práctica sobre actividades para fortalecer la formación profesional en varias instituciones, aún hay un porcentaje significativo que lo realiza de manera ocasional, lo que podría limitar la pertinencia y actualización de una adecuada formación profesional.

1.1.3. Planificación de capacitaciones

Gráfico 2

Actividades sobre capacitaciones



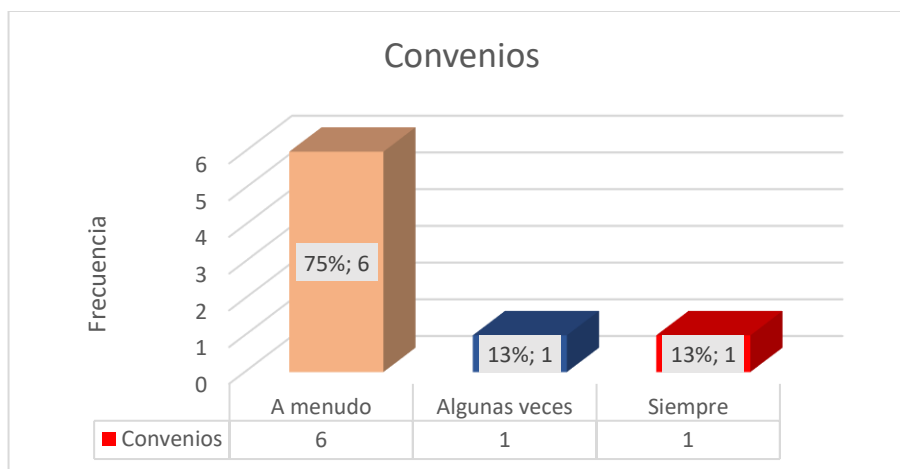
Nota: Elaboración propia. Hecho con el software SPSS V26.

El gráfico correspondiente a la pregunta: ¿Se planifican capacitaciones según las necesidades del estudiante para el área de Estudios Sociales? revela una tendencia institucional hacia la planificación formativa con enfoque en las necesidades estudiantiles. De acuerdo al gráfico, el 50% de los directores encuestados afirma que estas capacitaciones se planifican a menudo, mientras que un 38% indica que se realizan siempre, lo que indica que sí hay una planificación que atiende las necesidades de los estudiantes en la mayoría de instituciones. Solo un 13% señala que se planifican algunas veces, lo que indica una implementación parcial en pocas instituciones. La planificación basada en las necesidades del estudiante mejora el desempeño del docente, fortalece la aplicación de currículo escolar y mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Promoción de convenios para la actualización de docentes

Gráfico 3

Convenios o alianzas para actualización de docentes



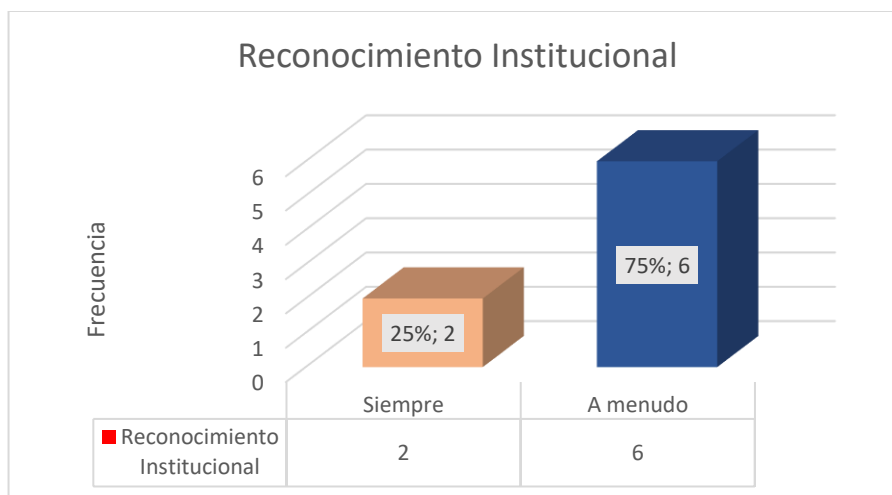
Nota: Elaboración propia. Hecho con el software SPSS V26.

El gráfico de la pregunta: ¿Se promueven convenios o alianzas para la actualización docente en el área de Estudios Sociales? Revela una tendencia favorable hacia la articulación externa para el desarrollo profesional docente. Los resultados muestran que el 75% de los directores afirman que en sus instituciones se promueven convenios a menudo, el 13% señala que estas acciones se realizan siempre, y otro 13% indica que se promueven algunas veces. Esto indica que, aunque la mayoría de instituciones promueven convenios para la actualización del docente, hay margen considerable por mejorar. Teóricamente este hallazgo es coherente con lo planteado por Hargreaves y Fullan (2020), quienes sostienen que la profesionalización docente requiere de estructuras institucionales sólidas que sostengan el cambio educativo. Los convenios y alianzas son oportunidades de formación dentro de las actualizaciones y su impacto dependerá de la capacidad institucional para hacer que dichos convenios sean apegados a las necesidades del aula.

Reconocimiento institucional al docente

Gráfico 4

Reconocimiento institucional al docente



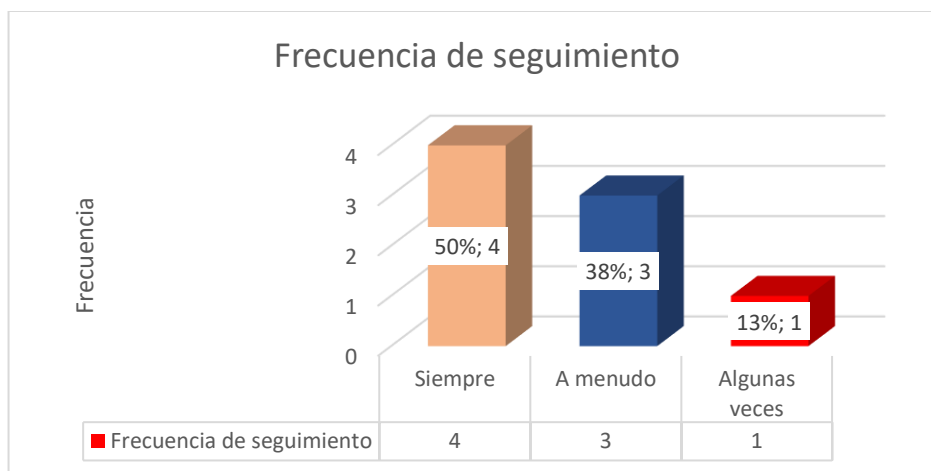
Nota: Elaboración propia. Hecho con el software SPSS V26.

El gráfico correspondiente al ítem “¿La institución reconoce o valora el esfuerzo de los docentes que se capacitan constantemente en el área de Estudios Sociales?”, dentro de la variable Formación profesional del docente, dimensión La formación continua del docente, e indicador Apoyo institucional a la formación continua, revela una percepción mayoritariamente positiva por parte de los directores encuestados. El 75% de los directores afirma que el reconocimiento institucional se da a menudo, el 25% señala que se da siempre. Esto sugiere que, aunque el reconocimiento no es total, sí hay una tendencia institucional a valorar el esfuerzo de los docentes que participan en actualizaciones profesionales. Teóricamente este hallazgo se relaciona con lo planteado por Freire (2019), quien sostiene que la formación del docente debe estar enfocada a la realidad del entorno. El reconocimiento valida el esfuerzo individual y fortalece la identidad profesional del docente. Este resultado positivo destaca la necesidad de institucionalizar mecanismos más prácticos de reconocimiento, que no dependan únicamente de la directiva, sino que formen parte de una política educativa.

Seguimiento a nuevos enfoques pedagógicos

Gráfico 5

Seguimientos a nuevos enfoques pedagógicos



Nota: Elaboración propia. Hecho con el software SPSS V26.

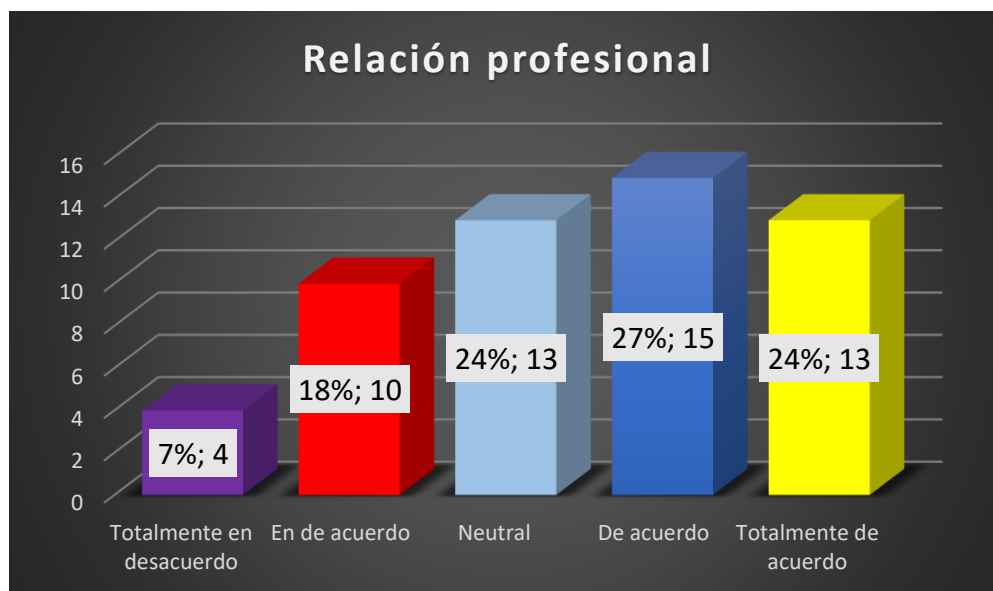
El gráfico de la pregunta: ¿Se realiza seguimiento a la aplicación de nuevos enfoques pedagógicos aprendidos para el desarrollo de las actividades en el área de Estudios Sociales?, revela una práctica institucional positiva pero que aún requiere mayor implementación. El 50% de los directores afirma que el seguimiento se realiza siempre, el 38% indica que ocurre muy a menudo. Solo un 13% señala que se realiza algunas veces. Esto sugiere que la mayoría de instituciones educativas implementan mecanismos de seguimiento a las innovaciones pedagógicas, pero no todas las hacen. Teóricamente esto coincide con lo planteado por García y Weiss (2020), quienes advierten que la capacitación docente no siempre produce impactos significativos cuando los programas son cursos breves o sin acompañamiento. El seguimiento institucional es un componente que garantiza que los nuevos conocimientos pedagógicos se conozcan, se apliquen y ajusten en función de los resultados en el aula.

Encuesta a docentes

Relación del título profesional con la enseñanza de Estudios Sociales

Gráfico 6

Relación de título profesional y la enseñanza de la asignatura de EESS



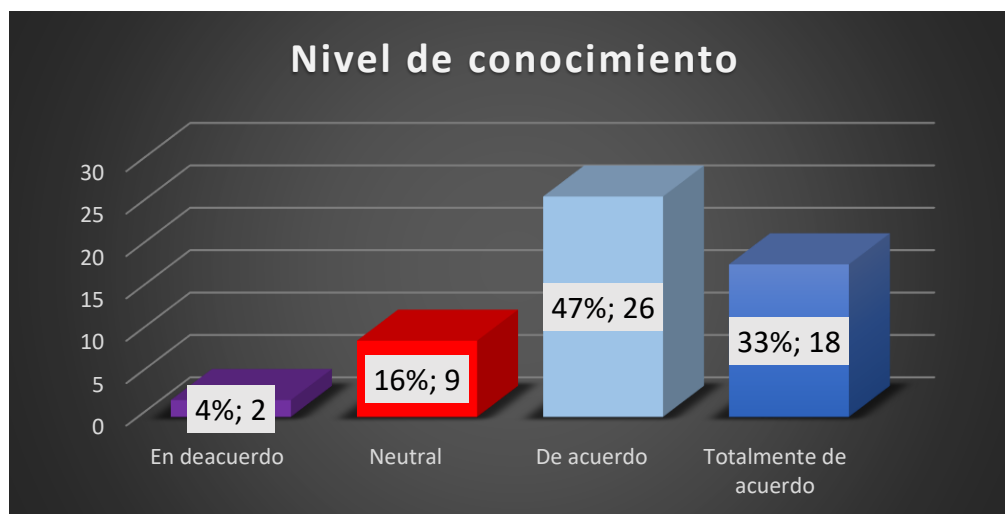
Nota: Elaboración propia. Hecho con el software SPSS V26 y Microsoft Excel.

El gráfico de la pregunta: ¿Posee un título profesional relacionado con la enseñanza de Estudios Sociales? muestra una distribución diversa en cuanto a la especialización de los docentes encuestados. El 27% de los docentes considera estar de acuerdo poseer un título relacionado con Estudios Sociales, mientras que el 24% indica que está totalmente de acuerdo. Un 24% dice tener una relación neutral, el 18% dice estar en de acuerdo y un 7% en totalmente en desacuerdo. Esto evidencia que, aunque existe un grupo de docentes con formación afin, también hay una proporción considerable que imparte Estudios Sociales sin contar con una especialización en la asignatura. Teóricamente este hallazgo se vincula con lo planteado por Castro y Baque (2021), quienes señalan que muchos docentes de educación básica imparten la asignatura de Estudios Sociales sin tener una especialización, esto genera vacíos en el dominio y metodología.

Conocimientos en la enseñanza de Estudios Sociales

Gráfico 7

Conocimientos sobre la asignatura Estudios Sociales



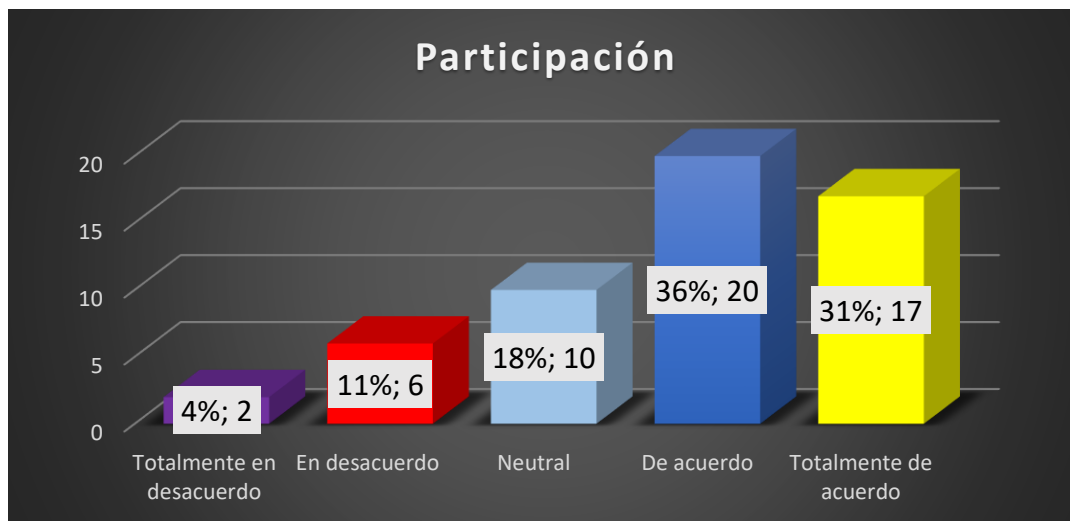
Nota: El gráfico representa el nivel de conocimiento sobre Estudios Sociales. **Fuente:** Elaboración propia, hecha con el software SPSS V26 y Microsoft Excel.

El gráfico de la pregunta: ¿Tiene conocimientos suficientes en la enseñanza de Estudios Sociales?, muestra una percepción mayoritariamente positiva entre los docentes encuestados sobre el dominio de Estudios Sociales. El 47% de los docentes considera estar de acuerdo en tener un conocimiento sobre la asignatura, un 33% afirma estar totalmente de acuerdo poseer un conocimiento. Un 16% dice tener conocimiento neutral y un 4% está en desacuerdo en no poseer conocimientos. Aunque la mayoría de los docentes se percibe con preparación suficiente, existe un grupo minoritario que reconoce limitaciones en su formación respecto a la asignatura. Teóricamente este hallazgo se relaciona con lo planteado por Hammond et al. (2020), quienes sostienen que la formación profesional específica mejora el desenvolvimiento pedagógico del docente y el rendimiento académico de los estudiantes. La presencia de docentes con bajo nivel de conocimiento en la asignatura puede limitar la capacidad de impartir aprendizajes adecuados.

Formación continua en Estudios Sociales

Gráfico 8

Participación en la formación en Estudios Sociales



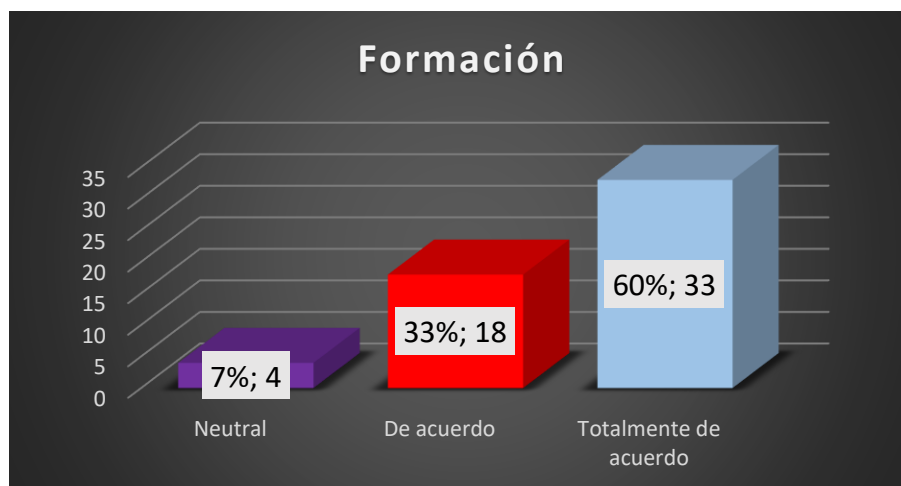
Nota: Este gráfico muestra la frecuencia con la que los docentes participan en programas de formación en Estudios Sociales. **Fuente:** Elaboración propia, hecho con el software SPSS V26 y Microsoft Excel.

El gráfico de la pregunta: ¿Participa regularmente en programas de formación continua o capacitación docente en el área de Estudios Sociales?, indica una participación altamente activa de los docentes encuestados. Un 36% de los docentes dice estar de acuerdo en participar en programas de formación, un 31% está en totalmente de acuerdo. Un 18% tiene una participación neutral, y el 11% y el 4% reportan estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, respectivamente. Esto sugiere que la mayoría de los docentes reconoce la importancia de la formación continua y participa en programas de capacitación profesional relacionados a Estudios Sociales. Teóricamente el hallazgo se relaciona con lo que plantean Darling-Hammond et al. (2020), quienes afirman que los programas de desarrollo profesional basados en la práctica y la colaboración entre docentes mejoran la enseñanza. La alta participación mostrada en el gráfico señala una cultura profesional orientada a la actualización constante, lo que incide positivamente en la calidad del aprendizaje.

Formación de los docentes de Estudios Sociales

Gráfico 9

Fortalecimiento de la formación de Estudios Sociales



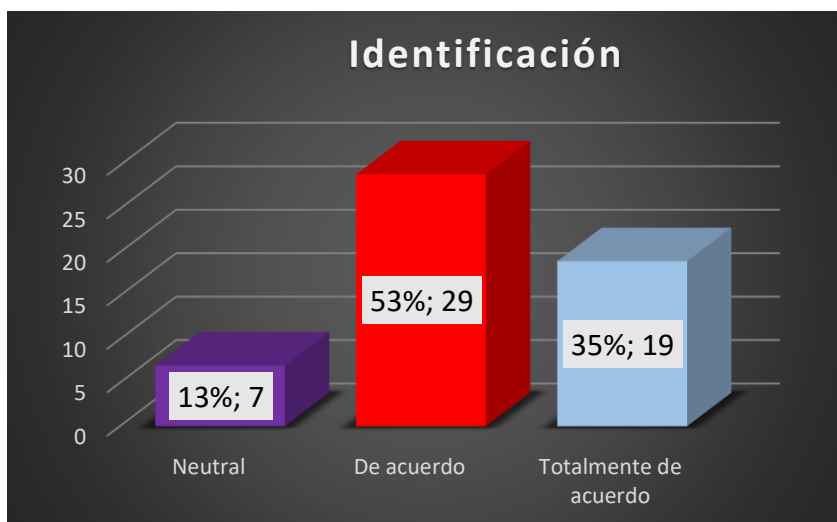
Nota: Este gráfico muestra la consideración de la formación de los docentes. **Fuente:** Elaboración propia, hecho con el software SPSS V26 y Microsoft Excel.

El gráfico de la pregunta: ¿Considera que la formación de los docentes de Estudios Sociales es una prioridad que debe ser fortalecida?, muestra una percepción ampliamente positiva entre los docentes encuestados respecto a la necesidad de fortalecer su formación profesional. El 60% de los docentes está totalmente de acuerdo en que la formación sea una prioridad, el 33% se manifiesta de acuerdo. Solo un 7% mantiene una posición neutral. Esto muestra la importancia de priorizar la formación continua en el área de Estudios Sociales, lo que refuerza la necesidad de implementar políticas de actualización profesional. Desde la teoría, este hallazgo se relaciona con lo planteado por Day y Gu (2021), quienes sostienen que el desarrollo profesional se consolida cuando el docente reflexiona sobre su papel dentro del sistema educativo. La alta valoración en la formación continua refleja una conciencia profesional, orientada al mejoramiento del desempeño docente.

Identificación de necesidades de mejora en la formación de Estudios Sociales

Gráfico 10

Necesidades de mejora en la formación de Estudios Sociales



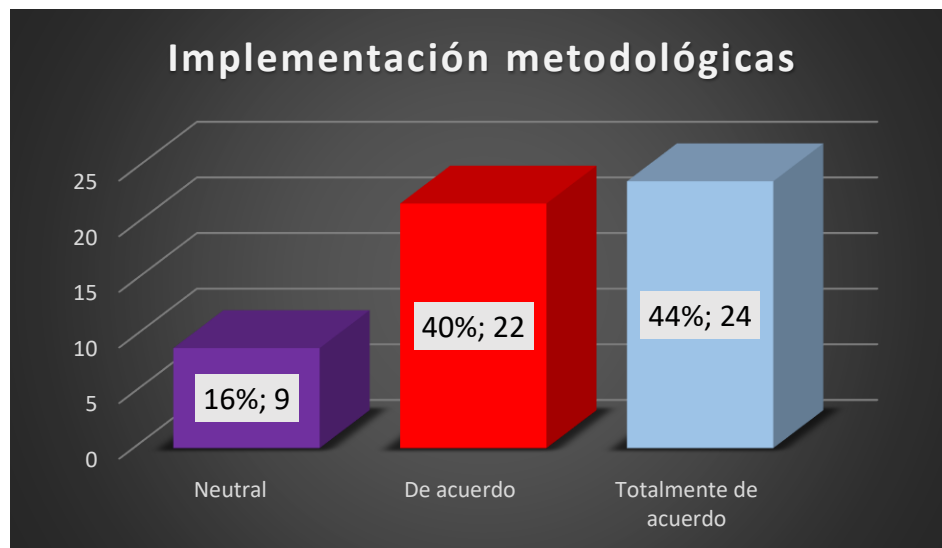
Nota: Este gráfico muestra el nivel de identificación respecto a sus necesidades de la asignatura de Estudios Sociales. **Fuente:** Elaboración propia, hecho con el software SPSS V26 y Microsoft Excel.

El gráfico de la pregunta: ¿Identifica necesidades de mejora en su formación pedagógica o tecnológica para el área de Estudios Sociales? indica una percepción autocrítica y autodiagnóstico. El 53% de los docentes identifica estar de acuerdo en las necesidades de mejora, el 35% reconoce estar totalmente de acuerdo. Un 13% señala estar neutro en las necesidades de mejora. Esto indica que la mayoría de los docentes son conscientes de que su formación actual presenta vacíos importantes, tanto pedagógicos como tecnológicos, relacionados con la asignatura de Estudios Sociales. Teóricamente esto se relaciona con lo planteado por García y Weiss (2020), quienes advierten que la capacitación docente no siempre produce impactos significativos cuando los programas se limitan a cursos breves o sin acompañamiento. La autoidentificación de necesidades es un punto de partida que permite diseñar estrategias de formación continua adecuadas.

Implementación de metodológicas

Gráfico 11

Metodologías activas en Estudios Sociales



Nota: Este gráfico muestra la implementación de metodologías activas en clases de Estudios Sociales. **Fuente:** Elaboración propia, hecho con el software SPSS V26 y Microsoft Excel.

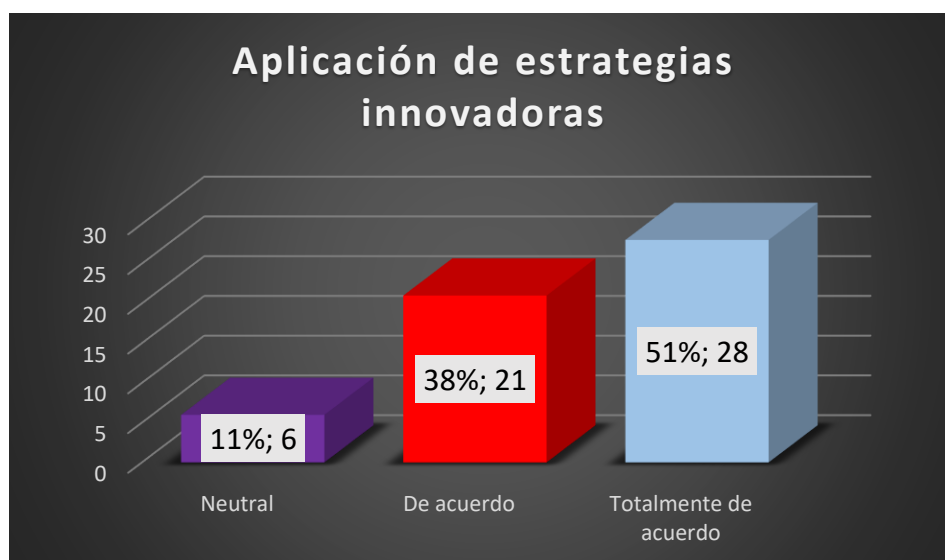
El gráfico de la pregunta: ¿Implementa metodologías activas en sus clases de Estudios Sociales?, muestra una práctica docente que se orienta progresivamente hacia enfoques dinámicos en el área de Estudios Sociales.

El 44% de los docentes está totalmente de acuerdo y afirma implementar metodologías activas, el 40% dice estar de acuerdo en aplicar. Un 16% neutral por consiguiente utiliza algunas metodologías activas. Esto evidencia una tendencia mayoritaria hacia la incorporación de estrategias didácticas centradas en el estudiante, aunque aún hay grupos que las aplican limitadamente. Teóricamente este hallazgo está relacionado con lo que plantean Mishra y Koehler (2006), quienes dicen que el docente competente combina el conocimiento disciplinar con herramientas pedagógicas y tecnológicas en un todo de manera coherente. La implementación de metodologías activas como el aprendizaje basado en la gamificación o el estudio de casos permite desarrollar competencias críticas y reflexivas en los estudiantes.

Aplicación de estrategias innovadoras para evaluaciones

Gráfico 12

Uso de estrategias innovadoras en Estudios Sociales



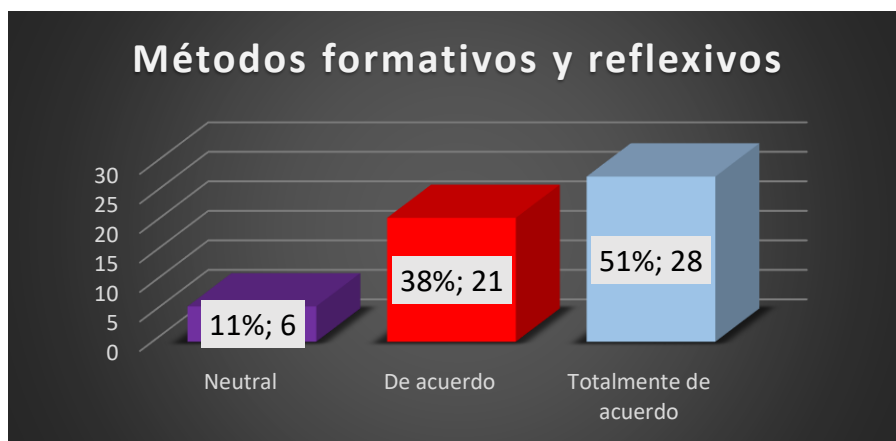
Nota: Aplicación de estrategias innovadoras en la evaluación de Estudios Sociales. **Fuente:** Elaboración propia, hecho con el software SPSS V26 y Microsoft Excel.

El gráfico de la pregunta: ¿Utiliza estrategias didácticas innovadoras (ABP, gamificación, estudios de caso) en el área de Estudios Sociales en su labor docente?, muestra una práctica docente orientada hacia la innovación metodológica en el aula. El 51% de los docentes están totalmente de acuerdo en aplicar muchas estrategias innovadoras, el 38% señala que está de acuerdo en utilizar varias. Un 11% indica estar en neutro en aplicar las estrategias innovadoras. Esto indica una tendencia clara hacia la incorporación de estrategias didácticas contemporáneas que promueven la participación activa del estudiante y el pensamiento crítico. Teóricamente este hallazgo está relacionado con lo planteado por Mishra y Koehler (2006), quienes explican que un docente competente combina el conocimiento disciplinar con herramientas pedagógicas y tecnológicas de manera coherente. La aplicación de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), la gamificación y los estudios de caso permite al docente transformar la enseñanza tradicional en experiencias significativas. Las estrategias didácticas innovadoras permiten al docente vincular las teorías de Estudios Sociales con la vida cotidiana del estudiante, promoviendo una crítica reflexiva y comprometida.

Evaluación de aprendizajes

Gráfico 13

Evaluación de aprendizajes a través de métodos formativos y reflexivos



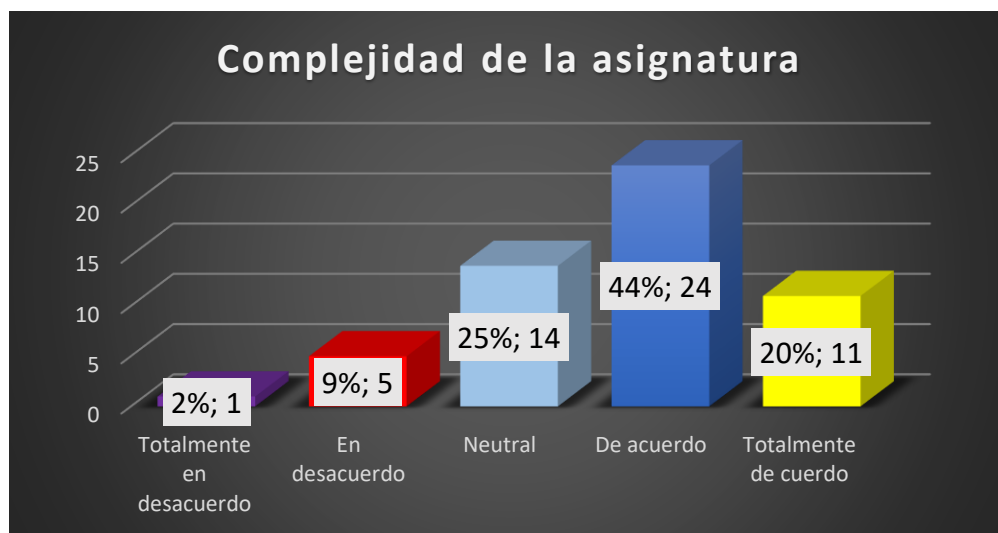
Nota: Evaluación de métodos formativos y reflexivos de Estudios Sociales. **Fuente:** Elaboración propia, hecho con el software SPSS V26 y Microsoft Excel.

El gráfico de la pregunta: ¿Evalúa los aprendizajes a través de métodos formativos y reflexivos dentro del área de Estudios Sociales?, muestra una práctica evaluativa orientada hacia enfoques formativos y reflexivos en el aula. El 51% de los docentes afirma estar totalmente de acuerdo en aplicar estos métodos, el 38% indica estar en de acuerdo en utilizarlos. Un 11% los afirma de manera neutral. Esto indica una tendencia hacia la implementación de estrategias de evaluación que promueven una retroalimentación continua y el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes. Teóricamente este hallazgo se vincula con lo planteado por López y García (2021), quienes señalan que los programas de capacitación más efectivos son aquellos que integran la observación y la reflexión guiada sobre la enseñanza. La evaluación formativa y reflexiva permite al docente identificar avances, dificultades y oportunidades de mejora en tiempo real, esto le ayuda a fortalecer su proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación formativa y reflexiva permite al docente acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje, promoviendo un estudiante crítico y comprometido.

Complejidad de la asignatura de Estudios Sociales

Gráfico 14

Complejidad de la asignatura de Estudios Sociales en el contexto educativo



Nota: Complejidad de la asignatura de Estudios Sociales dentro del contexto educativo. **Fuente:** Elaboración propia, hecho con el software SPSS V26 y Microsoft Excel.

El gráfico correspondiente a la pregunta: ¿Considera que la asignatura de Estudios Sociales es altamente compleja (estrategia, metodología y pedagogía) en el contexto educativo actual?, es un indicador sobre la percepción de la complejidad de enseñar la asignatura, esta muestra una percepción generalizada entre los docentes sobre los desafíos que implica la enseñanza de Estudios Sociales. El 44% de los docentes están de acuerdo que la asignatura es bastante compleja, el 25% la percibe de forma neutral en la complejidad y el 20 % está totalmente de acuerdo que la asignatura es compleja. Un 9% la califica estar en desacuerdo y apenas un 2% considera estar totalmente en desacuerdo. Esto muestra que la mayoría de los docentes reconoce que la enseñanza de Estudios Sociales exige un manejo de estrategias didácticas y metodologías apegadas a la realidad del estudiante.

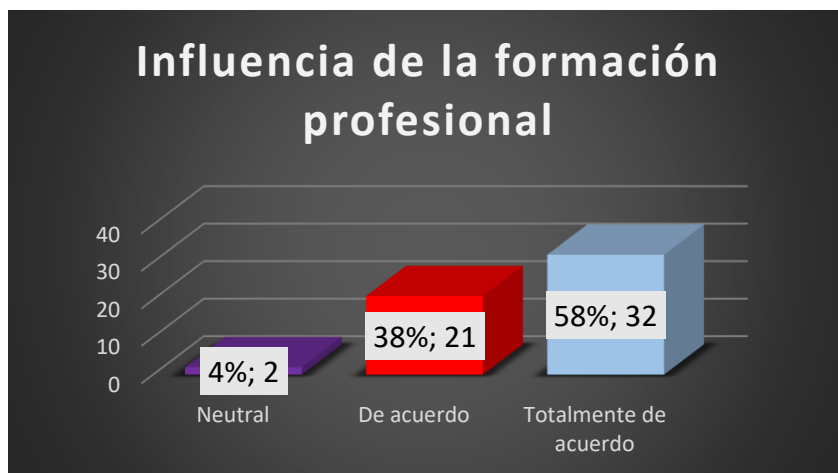
Teóricamente, este hallazgo es coherente con lo planteado por Freire (2019), quien subraya que la educación debe ser un acto de transformación apegado a la realidad del entorno. Es decir, la enseñanza de la asignatura no solo radica en sus contenidos, sino en su capacidad de vincularla

con la realidad social a fin de promover el pensamiento crítico, la conciencia social y el compromiso ciudadano.

Influencia de la formación profesional

Gráfico 15

Influencia de la formación profesional del docente en los estudiantes



Nota: Este gráfico representa el impacto de la formación del docente de Estudios Sociales en los estudiantes. **Fuente:** Elaboración propia, hecho con el software SPSS V26 y Microsoft Excel.

El gráfico de la pregunta: ¿Considera que su formación profesional en el área de Estudios Sociales influye en la calidad del aprendizaje de sus estudiantes?, es un indicador Relación entre la formación del docente y el rendimiento académico de los estudiantes, esta revela una percepción ampliamente afirmativa entre los docentes sobre el impacto directo de su formación en los resultados de aprendizaje. El 58% de los docentes considera estar totalmente de acuerdo que su formación tiene una influencia directa en el aprendizaje de los estudiantes, el 38% señala estar de acuerdo, un 4% percibe una influencia neutral. Esto indica que la mayoría de los docentes reconoce que su preparación profesional incide en la planificación y ejecución de las clases y repercute directamente en la motivación y el desempeño académico de los estudiantes. Teóricamente este hallazgo es coherente con lo planteado por Hammond et al. (2020), quienes sostienen que la formación profesional contextualizada mejora las competencias pedagógicas y el rendimiento académico. En síntesis, la formación profesional capacita al docente e incide directamente en el aprendizaje del estudiante.

Confiabilidad del instrumento

La fiabilidad de los instrumentos se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, con el fin de determinar la consistencia interna de las escalas aplicadas. En el caso de los docentes, el cuestionario compuesto por 10 ítems y aplicado a 55 participantes obtuvo un valor de $\alpha = 0,817$, lo que indica un nivel de fiabilidad bueno, reflejando que los ítems guardan coherencia entre sí y miden de manera estable las dimensiones relacionadas con la formación profesional y la práctica docente.

La encuesta aplicada a los directores, conformada por 5 preguntas y aplicada a 8 participantes, dio un valor de $\alpha = 0,208$, lo que evidencia una consistencia interna baja, debido al reducido tamaño de la muestra y a una menor correlación entre los ítems. De acuerdo con Tavakol y Dennick (2011), valores superiores a 0,70 son apropiados en investigaciones sociales, mientras que valores muy bajos pueden limitar la interpretación estadística; por ello, en este estudio, los análisis inferenciales se sustentan principalmente en la escala con fiabilidad adecuada.

Pruebas de normalidad

En el caso de la encuesta aplicada a los docentes, se evaluó la distribución de las variables mediante las pruebas de Kolmogorov–Smirnov y Shapiro–Wilk, considerando que la muestra estuvo conformada por 55 participantes. Los resultados mostraron que una de las variables no presentó una distribución normal, debido a que los valores de significancia fueron inferiores al nivel de 0,05. Este comportamiento indica que los datos no cumplen con los supuestos de normalidad necesarios para el uso de pruebas paramétricas, lo que justifica la aplicación de métodos no paramétricos como el coeficiente Rho de Spearman. Según Ghasemi y Zahediasl (2012), cuando las variables no se ajustan a una distribución normal, los análisis no paramétricos resultan más adecuados y proporcionan estimaciones más robustas para datos ordinales o asimétricos.

Respecto a la encuesta aplicada a los directores, las pruebas de normalidad mostraron que las variables no siguen una distribución normal, por ejemplo, en la prueba de Shapiro Wilk, los valores de significancia fueron menores a 0,05. El tamaño reducido de la muestra con apenas 8 directores influye en la estabilidad de la prueba y aumenta la probabilidad de obtener distribuciones no normales. En base a ese resultado se emplearon pruebas no paramétricas para el análisis

correlacional, se utilizó Rho de Spearman como medida de asociación. Cuando las muestras son pequeñas o las distribuciones no son normales, las pruebas no paramétricas son las más adecuadas (Razali & Wah, 2011).

Correlación entre variables

La relación entre la formación profesional y la práctica docente se analizó mediante el coeficiente Rho de Spearman, dado que las variables no cumplieron los supuestos de normalidad. En el caso de los docentes, se obtuvo una correlación positiva de $\rho = 0,328$ con un nivel de significancia de $p = 0,014$ ($n = 55$), lo que indica una asociación débil pero estadísticamente significativa entre ambas variables: a mayor formación profesional, tiende a observarse una mejor práctica docente en el aula.

Para los directores la correlación fue débil y no significativa ($\rho = 0,229$; $p = 0,585$; $n = 8$), por lo que en este grupo no se puede afirmar la existencia de una relación consistente entre formación y práctica, situación que se ve afectada tanto por la baja fiabilidad del instrumento ($\alpha = 0,208$) como por el reducido tamaño muestral. De acuerdo con Mukaka (2012), las correlaciones entre 0,20 y 0,39 se consideran de magnitud baja, por lo que su interpretación debe hacerse con cautela y siempre en función del contexto y la calidad de las mediciones.

Entrevista a Docentes

Necesidades en la formación profesional del docente

Ilustración 1

Necesidades de formación profesional en Estudios Sociales

señalado por Cárdenas (2016), quien sostiene que el conocimiento del docente debe integrar teoría, práctica contextualizada a la realidad para lograr una enseñanza adecuada.

Palabras como “enseñanza”, “estrategias”, “creatividad” y “formación” señalan que hay un interés de parte de los docentes por aprender nuevas metodologías. Los docentes mencionan la importancia de implementar metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la gamificación. En síntesis, la nube de palabras indica la necesidad de los docentes de Estudios Sociales, que necesitan una formación que les permita unir las tecnologías educativas y estrategias pedagógicas innovadoras. La inteligencia artificial es un recurso emergente que puede potenciar todos estos aspectos, siempre que se integre de manera ética.

Estrategias para mejorar la enseñanza de Estudios Sociales

Ilustración 2

Nube de palabras sobre las estrategias de enseñanza



Nota: Necesidades expresadas por los docentes de las mejoras de la enseñanza de Estudios.

Fuente: Elaboración propia, hecho con el software Atlas.ti V23.

La nube de palabras muestra las respuestas de los docentes de la pregunta: ¿Qué estrategias recomienda para mejorar la enseñanza de Estudios Sociales en su institución? Destacan términos como “recursos”, “tecnología”, “digitales”, “videos”, “capacitación” y “implementos”. Estas agrupaciones de términos indican que los docentes tienen la necesidad prioritaria de fortalecer el uso de herramientas tecnológicas en el aula, con la finalidad de mostrar sus clases. La tecnología es percibida como un medio que facilita el aprendizaje autónomo y permite crear materiales interactivos. Estos hallazgos son coherentes con lo planteado por Mishra y Koehler (2006), quienes afirman que el conocimiento tecnológico-pedagógico-disciplinar (TPACK) es esencial para la práctica docente en la actualidad.

Palabras como “actividades”, “colaborativo”, “proyectos”, “aprendizaje” e “investigación”, indican que los docentes prefieren el uso de metodologías activas y el trabajo en equipo. Los docentes prefieren estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el aula invertida, los debates, las salidas de campo y el uso de mapas conceptuales, todas ellas promueven el pensamiento crítico y la creatividad. Palabras como “experiencias”, “realidad”, “contexto” y “historia” muestran la importancia de contextualizar los contenidos de Estudios Sociales en la realidad social. Lo más adecuado es vincular las teorías vistas en clase con las problemáticas locales y acontecimientos sociales del país, esto permitiría a los estudiantes comprender su entorno y desarrollar un pensamiento crítico.

Red semántica: necesidades de formación continua en Estudios Sociales

Ilustración 3

Red semántica sobre las necesidades de formación de los docentes en Estudios Sociales

de los contenidos. Una dimensión de formación universitaria inicial no es suficiente para enfrentar los desafíos en el aula, sobre todo si este no guarda relación con la asignatura impartida.

Esta dimensión “La formación continua del docente” tiene la mayor densidad semántica. Es necesaria la actualización y la capacitación continua mediante cursos en donde se involucran las TIC para la formación docente. La red semántica demuestra que la formación continua es esencial para mantenerse vigente incluso cuando no hay apoyo externo institucional, mediante iniciativa propia. La inteligencia artificial es un recurso clave para diseñar materiales pedagógicos facilitando el autoaprendizaje y la formación autónoma para los docentes.

La dimensión de “Formación pedagógica” demuestra que es importante mejorar las metodologías para los docentes. En las redes semánticas aparecen términos como ABP, gamificación, estudios de caso, evaluación formativa, creatividad y estrategias innovadoras. Es un indicador de que los docentes buscan promover actividades para la participación activa de lo visto en la clase en un ámbito educativo real.

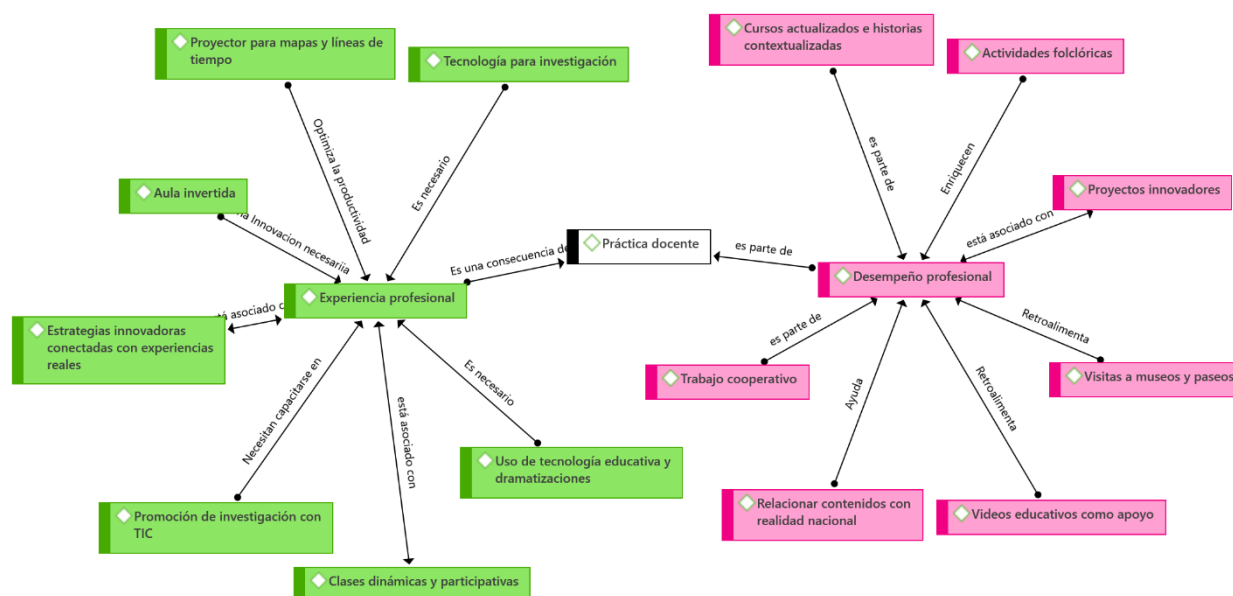
La dimensión “Formación tecnológica” relaciona códigos como TIC, videos educativos, plataformas interactivas, mapas digitales, herramientas digitales, disimuladores. Es indispensable dinamizar la enseñanza mediante herramientas tecnológicas. Se evidencia una necesidad de capacitación de herramientas digitales para integrar a las clases debido a que la inteligencia artificial es un recurso elemental para ayudar a la creación de materiales y evaluaciones automatizadas.

Se demuestra que la red semántica es indispensable para la formación profesional de un docente en Estudios Sociales, debido a que habilita una actualización continua, innovación pedagógica y competencia tecnológica. Los docentes proponen estrategias autodidácticas para compensar la falta de apoyo institucional y expresan necesidades en cada dimensión.

Red semántica: estrategias para fortalecer el desempeño en Estudios Sociales

Ilustración 4

Estrategias para fortalecer el desempeño profesional



Nota: Propuestas expresadas por los docentes sobre mejoras en la enseñanza de Estudios Sociales.

Fuente: Elaboración propia, hecho con el software Atlas.ti V23.

La red semántica analiza la variable “Práctica docente” y grafica la relación con las respuestas de los docentes y las dimensiones del marco referencial, la dimensión “Experiencia profesional”. Lo que permite relacionar lo aprendido en el aula de clases con la realidad estudiantil es la integración de la experiencia profesional, debido a que es una característica en la práctica docente, permite la implementación de estrategias metodológicas. La red semántica evidencia lo que es la experiencia profesional, por el hecho de que esta se manifiesta mediante la planificación, el uso de las tecnologías y la vinculación de la teoría con la práctica.

La red muestra cómo el aspecto de “desempeño profesional” forma parte de la actividad educativa y está vinculado a acciones que impactan directamente en el aprendizaje. Los profesores buscan enriquecer el desempeño mediante estrategias que conecten el conocimiento con la vida práctica, y lo hacen mediante trabajos colaborativos, videos educativos, visitas a museos, actividades lúdicas, proyectos innovadores y trabajos en relación a la realidad nacional.

Los resultados obtenidos en las investigaciones hacia los docentes señalan que es necesario involucrar proyectos de investigación, recursos audiovisuales y actividades colaborativas. Esto refleja un mejor desempeño en exploración y construcción de nuevo conocimiento. Los docentes muestran disposición hacia la incorporación de nuevos métodos de enseñanza.

Entrevista a directores

Apoyo institucional para la formación del docente en Estudios Sociales

Ilustración 5

Nube de palabras sobre el apoyo institucional para fortalecer la formación del docente en Estudios Sociales



Nota: Representación visual de las respuestas de directores sobre la formación de los docentes en el área de Estudios Sociales. **Fuente:** Elaboración propia, hecho con el software Atlas.ti V23.

Los términos más relevantes de las respuestas de los directores se encuentran reflejados en la nube de palabras, la pregunta fue: ¿Qué tipo de apoyo considera necesario para fortalecer la formación de los docentes de Estudios Sociales?

Las palabras que resaltan por parte de los directores son "recursos", "materiales", "visuales", "digitales" y "geográficos", la utilización de recursos didácticos y materiales para los docentes es considerada importante para realizar una planificación dinámica en las clases, en conjunto con el uso de mapas digitales y líneas de tiempo interactivas. Estos hallazgos se alinean

con lo planteado por Cárdenas (2016), quien defiende que el conocimiento profesional docente tiene que integrar teoría y práctica aplicada a la realidad social, por estas razones se requieren recursos que permitan vincular la teoría con la realidad social.

Términos como “capacitaciones”, “actualización”, “continua” y “disciplinar” manifiestan necesidad de formación especializada. Los directores aconsejan que son importantes las capacitaciones presenciales con bases científicas permitiendo que los docentes se mantengan al día con avances tecnológicos. Palabras como “tecnología”, “modernización”, “digitales” y “apoyo” sugieren incorporar herramientas tecnológicas en la formación pedagógica. Para evitar la implementación mal aplicada de los recursos digitales es importante que haya acompañamiento técnico y pedagógico.

Las propuestas de los directores se encuentran sintetizada mediante la nube de palabras, quienes recomiendan fortalecer la formación de los docentes en estudios sociales con apoyo de recursos pedagógicos ligados a la realidad social.

Desempeño profesional del docente en Estudios Sociales

Ilustración 6

Nube de palabras sobre desempeño del docente en Estudios Sociales



Nota: Representación visual de prácticas autodidácticas que los directores identifican en los docentes de Estudios Sociales. **Fuente:** Elaboración propia, hecho con el software Atlas.ti V23.

La nube de palabras es la respuesta a la pregunta: ¿Qué tipo de iniciativas personales o acciones autodidácticas evidencia en los docentes de Estudios Sociales para mejorar su desempeño en el aula?

En la parte central de la nube resalta “actualización”, “capacitaciones”, “continua”, “autoaprendizaje” y “docente”. Los directores reconocen una actitud de autoaprendizaje de los docentes del gráfico. Estos buscan por sus propios medios superarse y encontrar información relacionada a los estudios sociales, mediante actividades como la lectura o participación en cursos. Day y Gu (2021) sostienen que el personal pedagógico busca aportar significativamente dentro del sistema educacional y se refuerza su papel principal dentro del aula.

Frases como “digitales”, “tics”, “recursos” y “tecnología” muestran que los docentes aplican el autoaprendizaje del uso de herramientas digitales por cuenta propia. Este hallazgo es coherente con Mishra y Koehler (2006), quienes destacan que cuando el docente maneja herramientas tecnológicas la práctica docente es más efectiva.

Palabras como “estrategias”, “materiales”, “visuales” y “apoyo” son un indicativo de que los docentes buscan actualizarse para aprender a diseñar estrategias y materiales visuales como apoyo e implementarlos en sus clases. El análisis de las palabras clave resume cómo estas prácticas se usan para mejorar el desempeño del docente.

Integración mixta de resultados

Los hallazgos cuantitativos y cualitativos facilitaron una mejor comprensión profundizando la relación entre la formación profesional y la práctica docente. Los resultados cuantitativos mostraron una conexión positiva y significativa entre ambas variables en los docentes ($\rho = 0,328$; $p = 0,014$), lo que indica que cuando existen buenas prácticas dentro del aula es debido a los mayores niveles de formación. Estos indicadores se complementan con los descubrimientos cualitativos, donde los docentes indican la importancia del aprendizaje continuo, el uso de las TIC y la participación en capacitaciones, son elementos que también se encuentran como palabra central en las nubes y en las redes sistemáticas. En esquema general estas dos fuentes indican que la práctica docente se fortalece al desarrollar iniciativas autodidactas que les faciliten responder a demandas actuales del área de Estudios Sociales.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos permiten la comprensión integral de cómo la capacitación profesional y la labor docente en Estudios Sociales se vinculan en el contexto educativo del cantón La Libertad y Salinas. Señalan una concordancia central: la formación inicial, continua, pedagógica y tecnológica no se presenta de forma equitativa entre los docentes, e influye directamente en su relación con las aulas escolares. Esta tendencia confirma lo señalado por Shulman (1986), resalta que el docente precisa del balance entre conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico del contenido (PCK). En este estudio, sugiere que el PCK no se encuentra consolidado en su mayor parte en el área de estudios sociales, puesto que una parte del profesorado posee formación compatible con la asignatura, aún existen desniveles con el uso pedagógico de recursos y las brechas del dominio metodológico.

Imbernón (2020) sostiene que los estudiantes universitarios cuando llegan a dar clases por primera vez se enfrentan con una realidad que no conocían, entonces es cuando comprenden que la realidad dentro del aula es distinta a lo aprendido en la universidad, debido a que la educación universitaria carece de aplicación real de lo enseñado. Los docentes que se entrevistaron dijeron no sentirse capacitados o que presentaban vacíos que les impedían cumplir a cabalidad lo que exigen las nuevas tendencias en tecnologías y herramientas innovadoras, lo que confirma lo dicho por Imbernón. Esto muestra que, en la práctica, no siempre la formación universitaria inicial prepara a los docentes para enfrentar situaciones reales, que involucren aspectos cognitivos y tecnológicos, lo que caracteriza la enseñanza de los Estudios Sociales.

En contraste, el planteamiento de Tardif (2012) señala que la experiencia cotidiana construye en mayor parte el conocimiento del docente. Muchos de estos profesores recurren a estrategias autodidactas, intercambio con colegas y aprendizaje por cuenta propia para fortalecer sus conocimientos, y así cubrir vacíos según revelan los datos cualitativos. Lo que coincide con lo señalado por Villavicencio (2022) y Castro y Baque (2021), quienes demuestran que la oferta formativa es poco alineada a las necesidades reales de la asignatura específica y en muchos casos suele ser generalista.

Esta investigación en base a la información recolectada de las entrevistas y encuestas conforma esta situación, la carencia de formación específica en Estudios Sociales obliga a los docentes a cubrir estas carencias de forma independiente mediante el autoaprendizaje.

Con respecto a la formación continua, los resultados detallan un panorama mixto. Por un lado, se observa la participación en cursos y talleres, pero por el otro, la innovación educativa y el impacto en la transformación de metodologías son limitados. Esta tensión ha sido señalada por García y Weiss (2020), afirman que la formación breve y desconectada del contexto tiene poco efecto en la práctica real. En contraste, autores como Marcelo-García (2020) y Day y Gu (2021) afirman que la profesionalización necesita de procesos de reflexión continuos de actualización crítica. Mientras que los hallazgos cualitativos especialmente las redes semánticas demuestran que los docentes valoran la innovación, sin embargo, no siempre pueden implementarla debido a la falta de apoyo. Esta discrepancia sugiere que la capacitación en la región aún no cuenta con los criterios de relevancia, profundidad y seguimiento que plantean estos autores.

Las estrategias de enseñanza y evaluación son otros aspectos relevantes en el manejo de estrategias. Los datos cuantitativos mencionan que hay un uso moderado de estrategias innovadoras y metodologías activas. Lo que concuerda con Morales (2019), para lograr aprendizajes significativos la organización de los enfoques educativos tiene que vincularse a la valoración. Las entrevistas revelan que muchos docentes continúan utilizando metodologías sin un enfoque definido o siguen utilizando métodos tradicionales. Lo que conlleva la evaluación aún no se consolida completamente, a pesar de ser un pilar fundamental en el rendimiento actual de un docente.

En relación con la integración tecnológica, los resultados revelan que las herramientas digitales con fines pedagógicos constituyen una brecha importante en el manejo básico de estas. Esta situación coincide con Tapia-Silva (2018) y López-Belmonte et al. (2020), quienes afirman que la capacidad de utilizar la tecnología e integrarla correctamente para potenciar el aprendizaje se califica como dominio efectivo de la tecnología. La carencia en infraestructura y formaciones especializadas explica la razón de que, a pesar de reconocer su importancia, los profesores no logren integrar de forma consistente las TIC en la enseñanza de los Estudios Sociales. Esto confirma lo señalado por Sánchez-Mojica (2021) implica la importancia de fortalecer las competencias pedagógicas digitales y no solo la instrumental.

Finalmente, la investigación de datos mixta revela que la capacitación profesional se incluye en la práctica docente. A pesar de que haya datos que muestran una asociación positiva entre ambas variables, los descubrimientos cualitativos señalan que los factores institucionales como - apoyo de la dirección, oportunidades de actualización y la orientación pedagógica - tienen un impacto significativo en el rendimiento del docente. Coincidiendo con informes internacionales de UNESCO (2020) y TALIS/OCDE (2019), señalan que tanto el desarrollo individual como el contexto organizacional influyen en la profesionalización del docente. El presente estudio respalda este enfoque: los docentes tienen interés en mejorar y producir cambios en el ambiente laboral, sin embargo, enfrentan obstáculos estructurales que dificultan el desarrollo de la creatividad con un enfoque de enseñanza sólida adaptada a la realidad.

Los hallazgos revelan que un sistema de formación docente está en transición: con avances en la titulación y conocimientos generales, a pesar de los desafíos persistentes en la integración de la tecnología, la adaptación y la creatividad. La práctica docente en Estudios Sociales evidencia compromiso y esfuerzo individual; sin embargo, demanda capacitaciones constantes con acompañamiento sostenido y políticas institucionales más coherentes. Para mejorar la calidad del aprendizaje en la asignatura es indispensable integrar estas dimensiones para fortalecer el conocimiento profesional docente.

CONCLUSIONES

Se analizó que los resultados muestran que la formación profesional sí influye en la práctica docente, pero no con la fuerza que sería deseable. Aunque los docentes participan en procesos de actualización, esta preparación no siempre transforma de manera significativa su forma de enseñar. Muchos reconocen que su formación inicial no respondió completamente a las exigencias actuales del área y expresan la necesidad de seguir aprendiendo, especialmente en contenidos específicos, metodologías activas y uso de tecnologías educativas. Esto revela que la formación debe ser más pertinente, constante y acompañada de apoyo institucional para tener un impacto real en la práctica pedagógica.

Se determinó que existe una brecha notable entre la titulación inicial y la asignatura impartida, evidenciada por un sector de docentes que carece de especialización específica en Estudios Sociales. No obstante, esta debilidad se ve mitigada por una sólida autopercepción de dominio disciplinar y una participación en programas de formación continua. Aunque la asistencia a cursos no es total, existe un consenso casi absoluto entre el profesorado sobre la necesidad imperativa de fortalecer su formación, lo que demuestra una actitud resiliente y orientada a la profesionalización constante para mejorar su labor.

Se evidencia que las instituciones educativas logran mantener una dinámica interna favorable mediante la realización de actividades de fortalecimiento y el reconocimiento al esfuerzo docente. Sin embargo, se detecta una debilidad crítica en la gestión externa, específicamente en la escasa promoción de convenios o alianzas estratégicas para la actualización. A esto se suma que el apoyo institucional, aunque presente, es percibido como insuficiente en términos de dotación de recursos materiales y tecnológicos, lo cual impide que las capacitaciones teóricas se traduzcan efectivamente en una modernización práctica de las clases.

Finalmente, se concluye que la demanda formativa ha evolucionado drásticamente hacia el ámbito tecno pedagógico, identificándose la Inteligencia Artificial y las TIC como las áreas prioritarias a cubrir. Los docentes son conscientes de estas carencias y reconocen contundentemente que su nivel de formación pedagógica y tecnológica influye de manera directa en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, la falta de competencias digitales

avanzadas no es solo un problema técnico, sino el principal factor que condiciona la mejora de los resultados académicos en la actualidad.

RECOMENDACIONES

Este trabajo recomienda a futuras investigaciones a institucionalizar un Plan Integral de Desarrollo Profesional que vincule explícitamente la formación académica con la práctica en el aula. Dado que se ha comprobado que la capacitación incide directamente en la calidad del aprendizaje, este plan no debe limitarse a cursos esporádicos, sino establecer un sistema de acompañamiento pedagógico donde se monitoree cómo los docentes aplican lo aprendido. De esta manera, se podrá cerrar la brecha detectada entre la teoría de las capacitaciones y la realidad operativa de la enseñanza de Estudios Sociales, asegurando que el esfuerzo individual del docente se traduzca en una mejora sistémica de la calidad educativa.

También se recomienda que es fundamental implementar programas de certificación o diplomados especializados en Didáctica de las Ciencias Sociales. Considerando que existe un grupo de docentes sin titulación afín, pero con una alta autopercepción de dominio, estos programas permitirían validar académicamente sus competencias empíricas. Asimismo, se debe aprovechar la alta disposición del personal hacia la formación continua para incentivar la obtención de titulaciones de cuarto nivel que profesionalicen su labor específicamente en esta área del conocimiento.

Se sugiere reorientar la estrategia directiva para pasar del fortalecimiento interno a la búsqueda activa de alianzas externas. Es prioritario que los directivos gestionen convenios interinstitucionales con universidades u organizaciones educativas, un aspecto identificado como debilidad en el estudio. Estos convenios deben tener como objetivo principal no solo la capacitación, sino la dotación de recursos materiales y herramientas digitales, respondiendo así a la demanda cualitativa de los docentes y equipando a la institución para enfrentar los retos modernos.

Finalmente, se recomienda diseñar un currículo de capacitación centrado exclusivamente en competencias tecno pedagógicas y el uso ético de la Inteligencia Artificial. Dado que los docentes identifican a las TIC y la IA como sus mayores vacíos y reconocen el impacto de su formación en el estudiante, las capacitaciones deben ser talleres prácticos sobre el uso de recursos

digitales (mapas interactivos, simuladores sociales, análisis de datos). Esto permitirá modernizar la enseñanza de la asignatura, transformando las clases tradicionales en experiencias de aprendizaje dinámicas y acordes a la era digital.

REFERENCIAS

- Bautista, A., & Ortega, R. (2015). Desarrollo Profesional Docente: Perspectivas y Enfoques Internacionales. *Psychology, Society, & Education*, 7, 343.
<https://doi.org/https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.514>
- Ahmed, S., Choudhry, L., Rasool, K., & Hamid, S. (2025). Examining the impact of accreditation on teacher education quality in Pakistan: Institutional performance and pre-service teacher outcomes. *Social Sciences Spectrum*, 4, 42-64.
<https://doi.org/https://doi.org/10.71085/sss.04.04.360>
- Almeida, M., & Costa, E. (2025). una Teacher Training and Professionalization: A Comparative Analysis of Portuguese policies within the European Context. *Revista Española de Educación Comparada*, 89-111.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5944/reec.47.2025.44078>
- Almenara, J. (2008). Innovación en la formación y desarrollo profesional docente.
https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/257977320_Innovacion_en_la_formacion_y_desarrollo_profesional_docente
- Anchundia-Roldán, N., Anchundia-Roldán, M., Chila-Espinoza, B., & Angulo-Quiñónez, F. (2023). Metodologías Activas para un Aprendizaje Significativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7, 6930-6942.
https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7453
- Arias, F. (2020). *El proyecto de investigación científica*. Episteme.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador, Registro Oficial 449*.

- Avidov-Ungar, O., & Eshet-Alkalai, Y. (2014). TPACK Revisited: A Systemic Perspective on Measures for Predicting Effective Integration of Innovative Technologies in School Systems. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 13, 19-31.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1891/1945-8959.13.1.19>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (Diciembre de 2022). *Alianzas Multisectoriales en Educación en América Latina*.
- Bauer, M., M.A, Goehlich, M., & Dr., P. (2021). JOURNAL OF EDUCATION AND HUMAN DEVELOPMENT. <https://doi.org/https://doi.org/10.15640/jehd>
- Belio, M. (2020). Retos del profesorado en la docencia de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria.
https://doi.org/https://www.academia.edu/105277742/Retos_del_profesorado_en_la_docencia_de_las_Ciencias_Sociales_en_Educaci%C3%B3n_Secundaria
- Bonilla-Jurado, D., Zambrano-Pintado, R., & Moncayo-Cueva, H. (2023). Desarrollo profesional continuo de docentes para actividades en los Institutos Tecnológicos: una revisión literaria. *Revista Científica UISRAEL*, 10, 27-39.
<https://doi.org/https://doi.org/10.35290/rcui.v10n1.2023.647>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Buitrón, S. (2025). Competencia digital y práctica docente en clases virtuales para el segmento adulto de una universidad privada. *Revista InveCom / ISSN en línea: 2739-0063*, 5, 1-10.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.14816674>
- Busso, M., Alfonso, M., Ñopo, H., Rivera, A., & Yentzen, T. (2025). *¿Pueden los incentivos proporcionados a los docentes actuales influir en las decisiones de las cohortes futuras?*

- CACES. (2023). *Modelo de evaluación externa con fines de acreditación para el aseguramiento de la calidad de las UEP*. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. <https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/2023/12/Modelo-de-Evaluacio%CC%81n-Externa-UEP-2023-1.pdf?utm>
- CACES. (2023). *Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas*. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Cárdenas, A. (2016). EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 12, 39-52. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/journal/1341/134149742003/html/>
- Cepal ONU. (2010). La incorporación de tecnologías digitales en educación: modelos de identificación de buenas prácticas. <https://doi.org/https://www.cepal.org/es/publicaciones/3772-la-incorporacion-tecnologias-digitales-educacion-modelos-identificacion-buenas>
- Chiqui, Y., Ureta, R., & Vintimilla, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5, 98-110. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/journal/5746/574660910009/html/>
- Cisneros-Barahona, A., Marqués-Molías, L., Samaniego-Erazo, G., & Mejía-Granizo, C. (2024). Evaluación de la competencia digital docente. Un análisis que integra las perspectivas descriptiva, inferencial y multivariada. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/ried.27.2.39122>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.)*.

- Cruz, G., Contreras, K., & Contreras, K. (2025). Impacto de la formación docente en el proceso enseñanza aprendizaje en Educación Inicial. *Ciencia y Educación*, 6, 127-135.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.15341028>
- Cruz-Soncco, N., Huamán-Monroy, G., Málaga-Mamani, E., & Carpio-Mendoza, J. (2025). La autoevaluación docente como elemento clave en la formación del profesorado. *Revista Tribunal*, 5, 403-422. <https://doi.org/https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.121>
- Cui, Y., Zhao, G., & Zhang, D. (2022). Improving students' inquiry learning in web-based environments by providing structure: Does the teacher matter or platform matter? *British Journal of Educational Technology*, 53, 1049-1068.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/bjet.13184>
- Dani, D., & Harrison, L. (2021). Family science nights: Venues for developing cultural competence. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103370.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103370>
- Danielson, C. (2020). *Enhancing professional practice*. (A. f. ed.), Ed.)
- Darling-Hammond, L. (2017). *Effective Teacher Professional Development*.
<https://doi.org/https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Day, C., & Gu, Q. (2013). Resilient Teachers, Resilient Schools : Building and sustaining quality in testing times. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203578490>
- Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización*. *Avances en Medición*, 6, 27–36.

- Escribano-Hervis, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42, 717-739.
<https://doi.org/https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Fannisa, A., Anggraini, D., Romdani, K., & Dewi, M. (2023). Challenges of Learning Social Science in the "Merdeka" Curriculum in Elementary Schools. *MANDALIKA : Journal of Social Science*, 1, 52-59. <https://doi.org/https://doi.org/10.56566/mandalika.v1i2.117>
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). *Achieving integration in mixed methods designs—principles and practices*. *Health Services Research*, 48(6), 2134–2156.
- Fidalgo, P., Thormann, J., Jarrah, A., Abu-Khurma, O., Hashem, R., Al-Shannag, Q., Zein, F., & Johnson, J. (2025). Empowering Educators: A Roadmap for Teachers to Build Lifelong Learning Competencies. *Education Sciences*, 15, 1063.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci15081063>
- Field, A. (2022). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE.
- Fletcher, T., Ní-Chróinín, D., & O’Sullivan, M. (2018). Developing deep understanding of teacher education practice through accessing and responding to pre-service teacher engagement with their learning. *Professional Development in Education*, 45, 832-847.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1550099>
- Flick, U. (2016). *Qualitative inquiry—2.0: The next generation of qualitative research*. SAGE.
- Freire, P. (2019). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. (S. X. Editores., Editor)
- García, E., & Weiss, E. (2019). The teacher shortage is real, large and growing, and worse than we thought: The first report in ‘The Perfect Storm in the Teacher Labor Market’ series.
<https://doi.org/https://www.epi.org/publication/the-teacher-shortage-is-real-large-and->

[growing-and-worse-than-we-thought-the-first-report-in-the-perfect-storm-in-the-teacher-labor-market-series/](#)

Garza, L., & Zermeño, M. (2012). Liderazgo Docente para la Enseñanza de la Innovación.

https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/266385847_Liderazgo_Docente_para_la_Ensenanza_de_la_Innovacion

Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10, 486-489.

<https://doi.org/https://doi.org/10.5812/ijem.3505>

Hammond , L. (2017). Effective Teacher Professional Development.

<https://doi.org/https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>

Hernández, C., Ger, M., & Chugá, Z. (2022). Valoración de las medidas educativas en la mecánica corporal del personal de salud en la unidad de cuidados intensivos. *Revista Conrado*, 18, 425-431. <https://doi.org/https://doi.org/2356>

Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Hobbs, L., & Porsch, R. (2021). Teaching out-of-field: challenges for teacher education.

European Journal of Teacher Education, 44, 601-610.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1985280>

Imbernón, F. (2020). *La formación del profesorado y el desarrollo de la profesionalidad*. (B. Graó., Editor)

Israel, M., & Hay, I. (2020). *Research ethics for social scientists: Principles, practices and cases*. SAGE.

Janampa, M., Janampa, E., Alvaro, J., Garibay, J., Conde, W., & Sulca, N. (2025). Desempeño profesional del docente en la educación básica: una revisión sistemática. *Revista InveCom / ISSN en línea: 2739-0063*, 6, 1-13.

<https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.15794798>

Knowles, M., Holton-III, E., Swanson, R., & Robinson, P. (2020). *The Adult Learner : The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development.*

<https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780429299612>

Korthagen, F. (2018). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *ORBIS SCHOLAE*, 5, 31-50.

<https://doi.org/https://doi.org/10.14712/23363177.2018.99>

Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2021). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) Artículo 112. Registro Oficial Suplemento 434 de 19-IV-2021.*

https://doi.org/https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf?utm_source=chatgpt.com

Liu, Q., Geertshuis, S., & Grainger, R. (2020). Understanding academics' adoption of learning technologies: A systematic review. *Computers & Education*, 151, 103857.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103857>

López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., Fuentes-Cabrera, A., & Domínguez-Campoy, N. (2020). The Level of Digital Competence in Education Professionals: The Case of Spanish Physical Education Teachers*. *Zona Próxima*, 146-164.

<https://doi.org/https://doi.org/10.14482/zp.33.371.334>

- López-Martín, E., Gutiérrez-de-Rozas, B., González-Benito, A., & Expósito-Casas, E. (2023). Why Do Teachers Matter? A Meta-Analytic Review of how Teacher Characteristics and Competencies Affect Students' Academic Achievement. *International Journal of Educational Research*, 120, 102199.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102199>
- Losada, I., & Osuna, J. (2023). Innovación educativa y formación docente: últimas aportaciones en la investigación. <https://doi.org/https://doi.org/978-84-1170-024-5>
- Maldonado-Fuentes, A., & Rodríguez-Alveal, F. (2016). Innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje: Un estudio de casos con la enseñanza justo a tiempo y la instrucción entre pares. *Revista Electrónica Educare*, 20, 1.
<https://doi.org/https://doi.org/10.15359/ree.20-2.14>
- Marte, D., Domínguez, C., & García, C. (2025). Actitudes docentes sobre el aprendizaje móvil en Educación Secundaria. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 29, 1.
<https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=10292143&orden=0>
- Martínez, R., Hernández, R., Concepción, I., & Robalino, M. (2022). Procedimientos metodológicos para la evaluación de un caso con hipoacusia súbita del hospital general docente Ambato de la ciudad de Ambato, Ecuador. *Revista Conrado*, 18, 152-159.
<https://doi.org/https://doi.org/2452>
- Mels, C., Lagoa, L., Collazzi, G., & Cuevasanta, D. (2023). Desafíos y oportunidades para la formación continua del profesorado en Uruguay¹. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14. <https://doi.org/https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3430>

Meneses, S., Causo, E., Melgarejo, V., & Rodríguez-Barboza, J. (2025). Metodologías activas en la educación latinoamericana: una revisión sistemática sobre su impacto en el aprendizaje significativo. *Revista InveCom / ISSN en línea: 2739-0063*, 6, 1-9.

<https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.16076292>

Merino, C., Pacheco, G., Arenas-Martija, A., Becerra, R., & Solís-Pinilla, J. (2025). Continuing professional development in teachers: insights for designing a formative trajectory in scientific education. *Frontiers in Education*, 10, 1537502.

<https://doi.org/https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1537502>

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.)*. SAGE.

Ministerio de Educación del Ecuador. (20 de Julio de 2023). *Ministerio de Educación y UTPL firman convenio para fortalecer la formación docente con 2 000 becas de diplomado*.

https://educacion.gob.ec/ministerio-de-educacion-y-utpl-firman-convenio-para-fortalecer-la-formacion-docente-con-2-000-becas-de-diplomado/?utm_source=chatgpt.com

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *Plan Nacional de Digitalización Educativa 2021–2025*. MINEDUC.

Monti, C., & Galeano, B. (2025). Nuevos desafíos y perspectivas en la formación profesional docente de los profesores en geografía. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 16, e162305. <https://doi.org/https://doi.org/10.30972/riie.16238349>

Morales, Y. (2019). Evaluación formativa y compartida para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Educere*, 23, 499-508.

<https://doi.org/https://www.redalyc.org/journal/356/35660262020/html/>

Mukaka, M. M. (2012). *A guide to appropriate use of correlation coefficient in medical research*. Malawi Medical Journal, 24(3), 69–71.

Objetivos de Desarrollo Sostenible. Agenda 2030. (2015).

OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I).

https://doi.org/https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en.html

Oliveira, A., Brown, A., Zhang, W., LeBrun, P., Eaton, L., & Yemen, S. (2021). Fostering creativity in science learning: The potential of open-ended student drawing. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103416.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103416>

Opfer, V., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81, 376-407.

<https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0034654311413609>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *TALIS 2018 results (Vol. I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. (O. Publishing., Editor)

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/06/talis-2018-results-volume-i_03d63387/1d0bc92a-en.pdf?utm

Ortega-Ruiz, P., & Romero-Sánchez, E. (2022). La educación moral a partir de Levinas: otro modelo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 80, 233-249.

<https://doi.org/https://doi.org/10.22550/REP80-2-2022-01>

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Sampling Techniques on a Population Study. *International Journal of Morphology*, 35, 227-232. [https://doi.org/https://doi.org/10.4067/S0717-](https://doi.org/https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037)

[95022017000100037](https://doi.org/https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037)

- Pamplona, J., Cuesta-Saldarriaga, J., & Cano-Valderrama, V. (2019). ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DEL DOCENTE EN LAS ÁREAS BÁSICAS: UNA MIRADA AL APRENDIZAJE ESCOLAR*. *Eleuthera*, 21, 13-33.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17151/elev.2019.21.2>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V., Fuentes-Nieto, T., & Hortigüela-Alcalá, D. (2022). La Formación Permanente del Profesorado como Elemento Influyente para Implicar al Alumnado en su Evaluación: Un Estudio de Caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15. <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.005>
- Perrenoud, P. (2020). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. (Graó, Ed.)
- Plano Clark, V. L., & Ivankova, N. V. (2016). *Mixed methods research: A guide to the field*. SAGE.
- Ponce-Herrera, E. (2025). Análisis de la formación y vocación docente en américa latina: Un enfoque cualitativo sobre identidad y calidad educativa: Analysis of teacher training and vocation in Latin America: A qualitative approach to educational identity and quality. *Multidisciplinary Latin American Journal (MLAJ)*, 3, 610-628.
<https://doi.org/https://doi.org/10.62131/MLAJ-V3-N1-030>
- Puche-Villalobos, D. (2024). Desarrollo profesional del docente desde el enfoque transformador humanístico. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2, 249-266.
<https://doi.org/https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.036>
- Quintero, M., & Ordoñez, E. (2020). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVII, 284-295.
<https://doi.org/https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34126>

- Rahme, D., Saade, D., Sacre, H., Haddad, C., Tawil, S., Merhi, S., Aoun, R., Hajj, A., Sakr, F., Safwan, J., Akel, M., Zeenny, R., & Salameh, P. (2025). Perceived effects of accreditation on education quality and health-related job outcomes: scales validation and correlates in Lebanon. *BMC Medical Education*, 25, 886.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s12909-025-07448-5>
- Rakisheva, A., & Witt, A. (2023). Digital competence frameworks in teacher education-A literature review. *Issues and Trends in Learning Technologies*, 11.
<https://doi.org/https://doi.org/10.2458/itlt.5205>
- Ramírez-Chumbe, M., Gómez-Landeo, H., & Pacheco-Dávila, E. (2024). Competencias digitales y actitud docente en la educación básica regular: un estudio bibliométrico. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de Educación*, 2, 145-156.
<https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-405>
- Razali, N., & Wah, Y. (2011). *Power comparisons of Shapiro–Wilk, Kolmogorov–Smirnov, Lilliefors and Anderson–Darling tests*. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21–33.
- Ribadeneira-Pazmiño, D., Arellano-Espinoza, F., Zaruma-Pilamunga, O., & Cevallos-Goyes, A. (2022). Desarrollo profesional de docentes: análisis de los componentes de desarrollo en la actualidad. *Revista Científica UISRAEL*, 9, 11-22.
<https://doi.org/https://doi.org/10.35290/rcui.v9n2.2022.527>
- Rivilla, A., Gascón, A., & Garrido, M. (2017). Nuevas perspectivas en la formación de los profesores. <https://doi.org/https://doi.org/978-84-362-7165-2>
- Rojas Cabello, R. D. (2025). Vista de Actitud de los docentes al usar TICs Revista Educación Las Américas. *Revistas UDA*. <https://doi.org/https://doi.org/10.35811/rea.v1i1.354>

- Rojas-Valladares, A., & Soria-León, G. (2016). Reflexiones acerca de la profesionalización docente en función de la calidad de los procesos universitarios, en la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 8, 196-201.
https://doi.org/http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000200026
- Salazar-Sisalima, M., Pinzón-Castillo, L., Campoverde-Cuenca, D., & Buenaño-Estrada, B. (2025). El impacto de los recursos digitales interactivos en el aprendizaje de Estudios Sociales en estudiantes de Educación Básica. *Reincisol.*, 4, 862-891.
[https://doi.org/https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)862-891](https://doi.org/https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)862-891)
- Sánchez-Mojica, J. (2021). Migración infantil e inclusión educativa: Un tópico en deuda para el desarrollo de enfoques y políticas integrales de atención en Latinoamérica. *Revista Electrónica Educare*, 25, 1-23. <https://doi.org/https://doi.org/10.15359/ree.25-2.15>
- Santos-Mera, L., Alcivar-Cedeño, E., Amén-Mora, P., & Delgado-Zambrano, A. (2025). El desarrollo de la competencia digital docente y su influencia en la adopción de metodologías activas en el aula. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 5, 367-373. <https://doi.org/https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.605>
- Savage, C. (2019). Academic majors of social studies teachers and student achievement in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, 84, 66-73.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.020>
- Schmidt, S., Bratland-Sanda, S., & Bongaardt, R. (2022). Secondary school teachers' experiences with classroom-based physically active learning: “I'm excited, but it's really hard”. *Teaching and Teacher Education*, 116, 103753.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103753>

- Schnellert, L., & Butler, D. (2020). Exploring the potential of collaborative teaching nested within professional learning networks. *Journal of Professional Capital and Community*, 6, 99-116. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0037>
- Schön, D. (2017). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Segovia-García, M., Guerrero-Bermúdez, Á., Ganchozo-Loor, M., & Intriago-Giler, L. (2025). Innovación pedagógica en entornos de aprendizaje digitales. *Multidisciplinary Collaborative Journal*, 3, 16-30. <https://doi.org/https://doi.org/10.70881/mcj/v3/n1/43>
- SHULMAN, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Singh, H., Luft, J., & Napier, J. (2021). The development of ePCK of newly hired in-field and out-of-field teachers during their first three years of teaching. *European Journal of Teacher Education*, 44, 611-626.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1943660>
- Supovitz, J., Kolouch, C., & Daly, A. (2020). The Social Psychology of Homophily: The Collective Sentiments of Education Advocacy Groups. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 122, 1-32.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/016146812012200603>
- TALIS 2018 Results (Volume I). (2019). *TALIS*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Tamayo y Tamayo, M. (2019). *El proceso de la investigación científica*. Limusa. Limusa.
- Tamayo, E., & Ramos, R. (2023). LA CARRERA DOCENTE: UNA MIRADA COMPARADA ENTRE LOS SISTEMAS UNIVERSITARIOS PÚBLICOS DE ECUADOR Y

- ARGENTINA. CHAKIÑAN, *REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES*, 41-57. <https://doi.org/https://doi.org/10.37135/chk.002.20.02>
- Tapia-Silva, H. (2018). Actitud hacia las TIC y hacia su integración didáctica en la formación inicial docente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18, 1-29. <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34437>
- Tardif, M. (2012). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. (M. N. 978-84-277-1450-5, Editor)
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Tintoré, M., & Gairín, J. (2022). Tres Décadas de Investigación sobre Liderazgo Educativo en España. Un Mapeo Sistemático. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20. <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.001>
- U.S. Department of Education. (2021). *U.S. Technical Report and User Guide for the 2018 Teaching and Learning International Survey*. <https://nces.ed.gov/pubs2021/2021070.pdf?utm>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education—All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374614>
- UNESCO. (2020). *Latin America and the Caribbean - 2020 GEM Report*. <https://doi.org/https://gem-report-2020.unesco.org/latin-america-and-the-caribbean/?utm>
- UNESCO. (2022). *Guía para el desarrollo de Políticas Docentes*.
- UnescoPhysicalDocument. (2003). <https://doi.org/https://doi.org/ark:48223/pf0000133010>
- Valdés-Briceño, Y., & Guerra-Guajardo, P. (2023). Articulación entre el Desarrollo Profesional Docente y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar implementado en un

contexto de políticas de mercado y accountability: El caso de Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22, 321-346.

<https://doi.org/https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1515>

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad.

https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/28171104_La_formacion_y_el_desarrollo_profesional_docente_frente_a_los_nuevos_desafios_de_la_escolaridad

Viteri, J., Cuve, R., Arias, M., & Santos, M. (2025). El impacto de la formación docente en la calidad educativa. Revisión de literatura. *Sapiens in Higher Education*, 2, 1.

<https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10141271.pdf>

Wenger, B. (2020). Learning to Make a Difference: Value Creation in Social Learning Spaces.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1017/9781108677431>

Zabalza, M. A. (2020). Competencias docentes y desarrollo profesional del profesorado. (N. Ediciones., Ed.)

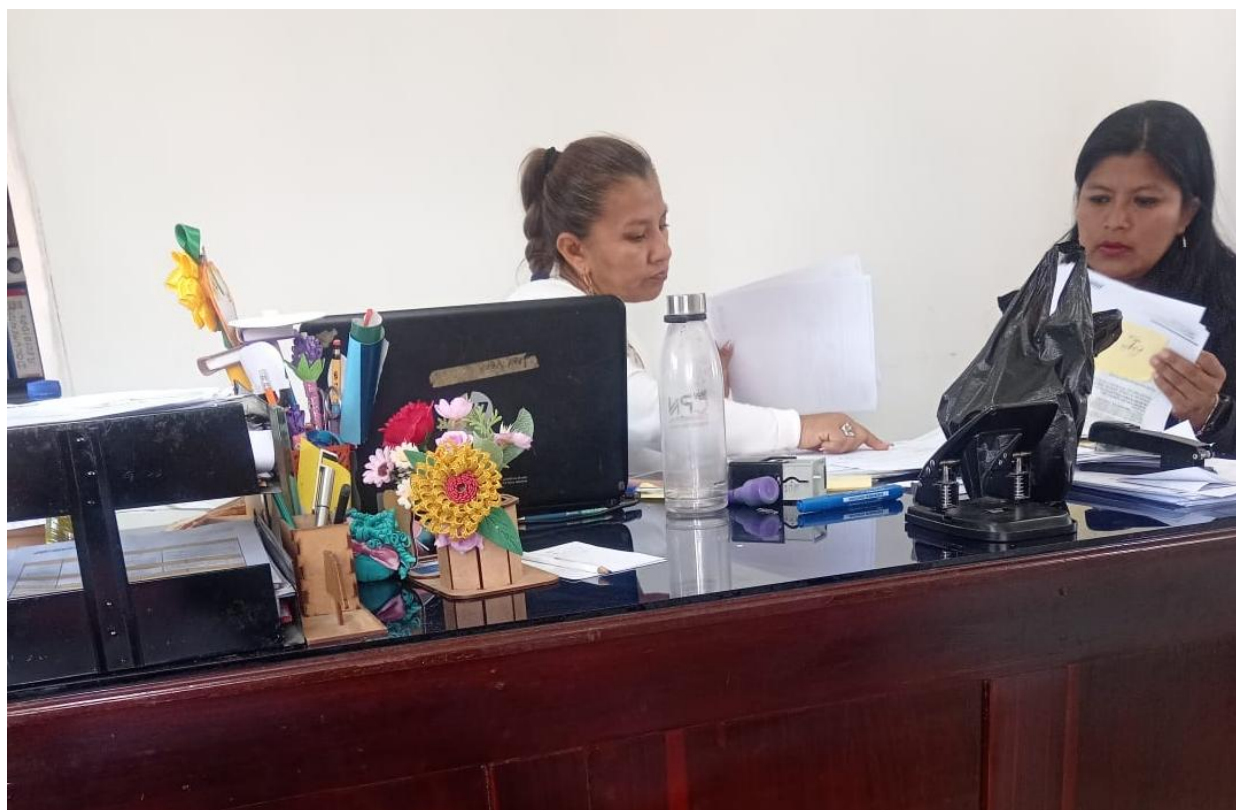
ANEXO

Anexo 1 Encuesta en la Escuela de educación básica presidente Tamayo

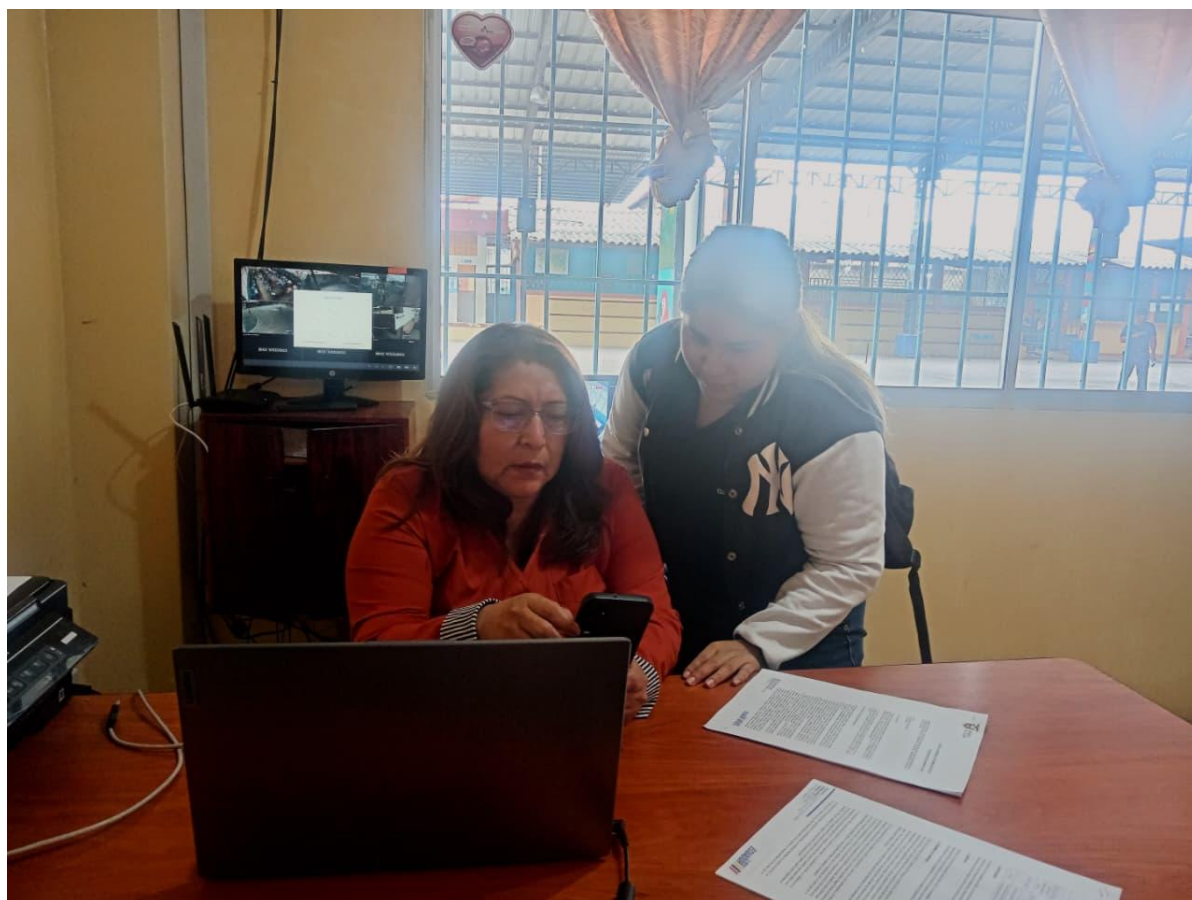


Anexo 2 Encuesta en la unidad educativa Carlos Espinoza Larrea



Anexo 3 Escuela de educación básica Mercedes Moreno Irigoyen**Anexo 4** Unidad educativa santa rosa

Anexo 5 Unidad Educativa Manuela Cañizares**Anexo 6** Unidad Educativa Nuevos Horizontes

Anexo 7 Unidad Educativa Dolores Elena Cabrera



Oficio Nro. MINEDEC-CZ5-24D02-2025-2705-OF

La Libertad, 07 de noviembre de 2025

Asunto: EN RESPUESTA A: SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA APLICAR INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN (ENCUESTAS) A DIRECTIVOS Y DOCENTES - ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE UPSE.

Señor
Lenin Mauricio Iñiguez Apolo
En su Despacho

De mi consideración:

En respuesta al trámite ingresado mediante documento N°. MINEDEC-CZ5- 24D02-UDAC- 2025-2467-E, el cual refiere al oficio S/N de fecha 27 de octubre de 2025, suscrito por el señor Máster LENIN MAURICIO IÑIGUEZ APOLO – Docente de la Carrera de Educación Básica de la UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA, en su parte pertinente manifiesta:

"(...) El motivo del presente documento es solicitarle, de la manera más comedida, autorice usted a los estudiantes MAGALLANES GONZÁLEZ ALISSON YANNISE y RODRÍGUEZ TIGRERO LADY SARAY (...) con el objetivo general es determinar la formación profesional y la práctica que tienen los docentes de Estudios Sociales";

En este contexto, se informa la siguiente base legal:

- El Ministerio de Educación del Ecuador -Mineduc- a través de la Subsecretaría para la Innovación Educativa y el Buen Vivir tiene como misión *"Generar políticas, programas y proyectos innovadores, para los actores de la comunidad educativa, con el propósito de fomentar el desarrollo integral de los y las estudiantes, con metodologías sostenidas en el tiempo que permitan alcanzar los objetivos educativos y del Buen Vivir"*.
- El Art. 44 de la Constitución señala.- *"El Estado, la sociedad y la familia promoverán de forma prioritaria el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, y asegurarán el ejercicio pleno de sus derechos; se atenderá al principio de su interés superior y sus derechos prevalecerán sobre los de las demás personas. Las niñas, niños y adolescentes tendrán derecho a su desarrollo integral, entendido como proceso de crecimiento, maduración y despliegue de su intelecto y de sus capacidades, potencialidades y aspiraciones, en un entorno familiar, escolar, social y comunitario de afectividad y seguridad. Este entorno permitirá la satisfacción de sus necesidades sociales, afectivo-emocionales y culturales, con el apoyo de políticas intersectoriales nacionales y locales."*
- De conformidad a lo que estipula la LOEI en su Art. 6 de la LOEI establece como una de las obligaciones del Estado *"m. Promover la investigación científica, tecnológica y la innovación, la creación artística, la práctica del deporte, la protección y conservación del patrimonio cultural, natural y del medio ambiente, y la diversidad cultural y lingüística"*; Art. 15.- Comunidad educativa.- *"(...) La comunidad educativa promoverá la integración de los actores culturales, deportivos, sociales, comunicacionales y de seguridad ciudadana para el desarrollo de sus acciones y para el bienestar común"*.
- El Art. 252 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, prescribe lo siguiente: *"Funciones del Director o Rector.- Es competencia del Rector o Director de la institución educativa lo siguiente: 1. Cumplir y hacer cumplir los principios, fines y enfoques del Sistema Nacional de Educación, las normas y políticas educativas, y los derechos y obligaciones de sus actores; (...)"*.
- El Acuerdo Ministerial MINEDEC-MINEDUC-2023-00073-A, expide el Procedimiento para el ingreso de personas externas a las instituciones educativas, en el cual, su artículo 3 indica que *"Se entenderá como personas externas a las instituciones educativas, a cualquier persona que no pertenezca a la comunidad educativa de conformidad con lo dispuesto en el artículo 15 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural. "La comunidad educativa es el conjunto de actores directamente vinculados a una institución educativa determinada, con sentido de pertenencia e identidad, compuesta por autoridades,*

