

MODELO DE EVALUACIÓN DEL COMPONENTE PEDAGÓGICO DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE PARA UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

EVALUATION MODEL OF THE PEDAGOGICAL COMPONENT FROM INITIAL TEACHER TRAINING FOR A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Autores: ¹Karla Magdalena Game Mendoza, ²Walter Victoriano Loor Briones, ³Gladis del Consuelo Vinueza Burgos, ⁴Dalva Patricia Icaza Rivera y ⁵Nancy Jacqueline Macías Alvarado.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5860-0469>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4118-0058>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6254-7595>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6943-9551>

⁵ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0560-9598>

¹E-mail de contacto: kgamem@unemi.edu.ec

²E-mail de contacto: wloorb@unemi.edu.ec

³E-mail de contacto: gvinueza1@unemi.edu.ec

⁴E-mail de contacto: dicazar@unemi.edu.ec

⁵E-mail de contacto: nmaciasa@unemi.edu.ec

Afiliación: ^{1*2*3*4*5*}Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 26 de Octubre del 2025

Artículo revisado: 27 de Octubre del 2025

Artículo aprobado: 30 de Octubre del 2025

¹Licenciada en Ciencias de la Educación Especialización Mercadotecnia y Publicidad graduada de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Magíster en Administración y Dirección de Empresas graduada de la Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en Educación mención en Innovaciones Pedagógicas graduada de la Universidad Casa Grande, (Ecuador).

²Licenciado en Ciencias de la Educación Especialización en Arte, graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en Docencia Universitaria graduado de la Universidad César Vallejo, (Perú). Doctorante en Educación en la Universidad César Vallejo, (Perú).

³Licenciada en Ciencias de la Educación, especialización Comercio y Administración graduada de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Posee un Masterado en Desarrollo Temprano y Educación Infantil otorgado por la Universidad Casa Grande, (Ecuador).

⁴Ingeniera en Sistemas Computacionales graduada de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en Administración y Dirección de Empresas graduada de la Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil, (Ecuador).

⁵Ingeniera en Informática, graduada de la Universidad Tecnológica América (Ecuador) con 27 años de experiencia laboral. Posee un Magíster en Diseño Curricular otorgado por la Universidad de Guayaquil (Ecuador). Doctorante en Ciencias de la Educación en la Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología (Panamá).

Resumen

La evaluación del componente pedagógico en la formación inicial del docente se reconoce como un elemento determinante para garantizar la calidad educativa, promover la innovación metodológica y fortalecer el desarrollo profesional del futuro maestro en las instituciones de educación superior. En Guayaquil, las universidades enfrentan el reto de diseñar modelos de evaluación coherentes que articulen la teoría con la práctica y que respondan a las demandas actuales de la educación inclusiva, tecnológica y sostenible. El objetivo principal de esta investigación fue diseñar un modelo de evaluación integral del componente pedagógico en la formación inicial

docente, orientado a mejorar la efectividad y pertinencia de los programas universitarios. Se aplicó un enfoque mixto con un diseño exploratorio y descriptivo, combinando encuestas estructuradas aplicadas a 50 estudiantes, 10 docentes formadores y 5 coordinadores académicos, junto con entrevistas semiestructuradas y análisis documental. Los datos cuantitativos fueron procesados mediante estadística descriptiva, mientras que los datos cualitativos se analizaron a través del método de análisis temático. Los resultados reflejaron un nivel intermedio de integración entre teoría y práctica, una capacidad reflexiva aún limitada, un uso insuficiente de tecnologías educativas y una participación reducida de los actores en los

procesos evaluativos. Se concluye que es necesario implementar un modelo de evaluación flexible, participativo y sociocrítico que combine indicadores teóricos, prácticos y tecnológicos, capaz de orientar la mejora continua de la formación inicial del docente y de garantizar una educación universitaria de calidad en las instituciones de Guayaquil.

Palabras clave: Evaluación pedagógica, Formación inicial docente, Modelo educativo, Calidad universitaria, Guayaquil.

Abstract

The evaluation of the pedagogical component in initial teacher training is recognized as a key element in ensuring educational quality, promoting methodological innovation, and strengthening the professional development of future teachers in higher education institutions. In Guayaquil, universities face the challenge of designing coherent evaluation models that articulate theory with practice and respond to the current demands of inclusive, technological, and sustainable education. The main objective of this research was to design a comprehensive evaluation model for the pedagogical component in initial teacher training, aimed at improving the effectiveness and relevance of university programs. A mixed-methods approach was applied with an exploratory and descriptive design, combining structured surveys administered to 50 students, 10 teacher educators, and 5 academic coordinators, along with semi-structured interviews and document analysis. Quantitative data were processed using descriptive statistics, while qualitative data were analyzed using thematic analysis. The results reflected an intermediate level of integration between theory and practice, a still limited capacity for reflection, insufficient use of educational technologies, and reduced participation of stakeholders in the evaluation processes. It is concluded that it is necessary to implement a flexible, participatory, and socio-critical evaluation model that combines theoretical, practical, and technological indicators, capable of guiding the continuous improvement of

initial teacher training and guaranteeing quality university education in institutions in Guayaquil.

Keywords: Pedagogical evaluation, Initial teacher training, Educational model, University quality, Guayaquil.

Sumário

A avaliação da componente pedagógica na formação inicial de professores é reconhecida como um elemento fundamental para garantir a qualidade do ensino, promover a inovação metodológica e fortalecer o desenvolvimento profissional dos futuros professores em instituições de ensino superior. Em Guayaquil, as universidades enfrentam o desafio de conceber modelos de avaliação coerentes que articulem teoria e prática e respondam às exigências atuais de uma educação inclusiva, tecnológica e sustentável. O principal objetivo desta pesquisa foi conceber um modelo de avaliação abrangente para a componente pedagógica na formação inicial de professores, visando aprimorar a eficácia e a relevância dos programas universitários. Foi aplicada uma abordagem mista de métodos, com um desenho exploratório e descritivo, combinando questionários estruturados aplicados a 50 estudantes, 10 formadores de professores e 5 coordenadores acadêmicos, juntamente com entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os dados quantitativos foram processados utilizando estatística descritiva, enquanto os dados qualitativos foram analisados por meio de análise temática. Os resultados refletiram um nível intermediário de integração entre teoria e prática, uma capacidade de reflexão ainda limitada, uso insuficiente de tecnologias educacionais e participação reduzida das partes interessadas nos processos de avaliação. Conclui-se que é necessário implementar um modelo de avaliação flexível, participativo e sociocrítico que combine indicadores teóricos, práticos e tecnológicos, capaz de orientar o aprimoramento contínuo da formação inicial de professores e garantir a qualidade do ensino superior nas instituições de Guayaquil.

Palavras-chave: Avaliação pedagógica, Formação inicial de professores, Modelo educacional, Qualidade universitária, Guayaquil.

Introducción

La formación inicial del docente constituye una dimensión estratégica para el fortalecimiento de los sistemas educativos contemporáneos, ya que de ella depende la preparación de profesionales capaces de responder a las transformaciones sociales, tecnológicas y culturales del siglo XXI. En este contexto, la calidad de la educación se encuentra estrechamente vinculada a la pertinencia de los procesos formativos que reciben los futuros maestros, especialmente en lo que respecta a su componente pedagógico. Este último, más que un conjunto de saberes metodológicos, representa un eje estructurante que orienta la práctica docente hacia la reflexión crítica, la creatividad y la ética profesional. En Ecuador, y particularmente en la ciudad de Guayaquil, la necesidad de reestructurar y fortalecer los modelos de evaluación del componente pedagógico se ha vuelto una prioridad institucional, dada la creciente demanda de educadores competentes y comprometidos con la transformación educativa (Ainscow, 2020; Darling, 2017). La pertinencia de esta investigación se sostiene en el reconocimiento de que la evaluación no solo mide resultados, sino que impulsa el desarrollo profesional y mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Pese a la importancia que reviste la formación pedagógica, los programas de formación inicial del docente en las universidades ecuatorianas aún presentan debilidades en la integración y evaluación de los aprendizajes pedagógicos. En muchos casos, las estrategias evaluativas se centran en medir el conocimiento teórico o en valorar el cumplimiento de objetivos curriculares, dejando de lado la observación

sistemática de las prácticas pedagógicas, la reflexión sobre el quehacer docente y la transferencia de saberes al contexto educativo real. Esta situación limita la comprensión integral del proceso formativo y reduce la evaluación a un acto técnico desvinculado del desarrollo humano. En instituciones de Guayaquil, donde el crecimiento de la matrícula universitaria y la diversidad estudiantil es notable, se hace evidente la necesidad de un modelo de evaluación que garantice la calidad, la equidad y la pertinencia de la formación docente (Murillo y Hernández, 2020). Evaluar el componente pedagógico, por tanto, implica no solo un ejercicio de medición, sino una práctica de transformación educativa.

La problemática detectada radica en la inexistencia de un modelo de evaluación integral que permita medir de manera objetiva, sistemática y contextualizada la calidad del componente pedagógico dentro de la formación inicial docente. La mayoría de las universidades del país carecen de instrumentos validados que articulen los aspectos teóricos, prácticos y éticos del desempeño pedagógico, lo cual genera una distancia entre la preparación universitaria y las exigencias del entorno educativo. Fernández y García (2019) evidencian que en América Latina la evaluación del componente pedagógico suele ser informal o poco estructurada, con escasa retroalimentación entre docentes formadores y estudiantes. Esta ausencia de sistematicidad limita la posibilidad de generar procesos de mejora continua, perpetuando modelos formativos centrados en la reproducción del conocimiento más que en la innovación pedagógica. En consecuencia, el problema adquiere una dimensión estructural que afecta la calidad de la enseñanza y la confianza social en las instituciones formadoras de docentes. Diversos estudios y organismos internacionales

han subrayado la relevancia de repensar los modelos evaluativos en la educación superior. La UNESCO (2021) sostiene que los sistemas de evaluación deben orientarse hacia la mejora de la práctica pedagógica, promoviendo un aprendizaje reflexivo y contextualizado. Del mismo modo, la OCDE (2019) advierte que la calidad de la enseñanza depende, en gran medida, de la capacidad institucional para implementar mecanismos de evaluación formativa que identifiquen las competencias adquiridas y las áreas de desarrollo profesional. En este sentido, Guayaquil representa un escenario propicio para el análisis, ya que combina una intensa actividad académica universitaria con una diversidad de contextos sociales y educativos que demandan respuestas flexibles e innovadoras. Así, la creación de un modelo de evaluación adaptado a esta realidad no solo fortalecería la formación docente local, sino que podría servir como referente para otros entornos latinoamericanos.

El componente pedagógico es considerado el núcleo estructural de la formación del profesorado, al integrar los conocimientos teóricos con la experiencia práctica y la reflexión crítica. Shulman (1987) introdujo el concepto de conocimiento pedagógico del contenido, destacando la necesidad de que los docentes no solo dominen su disciplina, sino que comprendan cómo enseñarla de manera efectiva. Posteriormente, Tardif (2014) amplió esta visión al plantear que la enseñanza es una práctica social que requiere la articulación entre saberes experienciales, profesionales y éticos. Evaluar este componente implica valorar la capacidad del docente en formación para adaptar estrategias a distintos contextos, gestionar la diversidad del aula, emplear recursos tecnológicos y fomentar el pensamiento crítico. La inexistencia de un modelo coherente para valorar estas

competencias genera una brecha entre la teoría pedagógica y la realidad educativa, debilitando el impacto de la formación inicial sobre el desempeño docente (Furlong y Smith, 2015). La Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) se presenta como un referente idóneo para este estudio, al ser una institución que promueve la investigación educativa y la innovación pedagógica. Sin embargo, al igual que muchas universidades latinoamericanas, enfrenta el desafío de consolidar un sistema de evaluación del componente pedagógico que responda tanto a estándares nacionales como a las demandas locales de calidad. Álvarez (2018) señala que la formación pedagógica en la educación superior ecuatoriana requiere de mecanismos más integradores que incluyan la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación externa, en una lógica de corresponsabilidad académica. La propuesta de un modelo evaluativo para esta institución busca trascender la visión cuantitativa tradicional y avanzar hacia un enfoque cualitativo, reflexivo y participativo, en el cual los actores educativos sean agentes activos del proceso de mejora continua.

Desde un enfoque teórico-metodológico, el presente estudio se sustenta en el paradigma sociocrítico, que concibe la educación como un proceso de emancipación y transformación social. Este paradigma reconoce que la evaluación no es un acto neutral, sino una práctica cargada de significados éticos y políticos, que puede contribuir al empoderamiento de los sujetos o perpetuar relaciones de subordinación. Fullan (2016) argumenta que el cambio educativo sostenible solo es posible cuando los procesos evaluativos se convierten en oportunidades de aprendizaje y no en mecanismos punitivos. Sterling (2019), por su parte, plantea que la evaluación debe entenderse como una práctica dialógica que fomente la conciencia ecológica del

aprendizaje, integrando la reflexión, la participación y la innovación. En coherencia con este enfoque, la investigación pretende desarrollar un modelo de evaluación que priorice la comprensión crítica de la práctica pedagógica, la cooperación entre los actores educativos y la construcción colectiva del conocimiento. La relevancia práctica de este estudio radica en su contribución directa al mejoramiento de la calidad de la educación superior en Ecuador, al ofrecer un modelo de evaluación contextualizado que articule la teoría pedagógica con la práctica docente. Este modelo permitirá a las instituciones universitarias identificar fortalezas y debilidades en la formación inicial del profesorado, promover la retroalimentación constante entre docentes y estudiantes, y establecer políticas institucionales basadas en evidencia. Además, al incorporar indicadores tanto cuantitativos como cualitativos, el modelo proporcionará una visión más amplia y profunda de los procesos formativos, favoreciendo la toma de decisiones académicas fundamentadas (Braun y Clarke, 2006; Bowen, 2009). En este sentido, la evaluación se convierte en una herramienta de gestión del conocimiento y de desarrollo profesional continuo.

De igual manera, el presente trabajo responde a los lineamientos de las políticas públicas nacionales e internacionales en materia de formación y evaluación docente. En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y las directrices del Consejo de Educación Superior (CES) promueven la implementación de modelos evaluativos que garanticen la calidad y la pertinencia social de los programas universitarios. A nivel global, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 4, exigen asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, lo cual

requiere sistemas de evaluación coherentes con estos propósitos (UNESCO, 2021). En este marco, la creación de un modelo de evaluación del componente pedagógico adquiere una importancia estratégica para la mejora continua del sistema educativo ecuatoriano y para el cumplimiento de los compromisos internacionales del país en materia educativa. El objetivo general de esta investigación es diseñar un modelo de evaluación integral del componente pedagógico en la formación inicial del docente en instituciones de educación superior, con aplicación en la ciudad de Guayaquil. Los objetivos específicos se orientan a identificar los elementos clave del componente pedagógico en los programas de formación docente, desarrollar criterios e indicadores de evaluación que midan su calidad y pertinencia, e implementar y validar el modelo propuesto en una institución universitaria. Se espera que los resultados de este estudio contribuyan a la construcción de una cultura evaluativa más justa, reflexiva y orientada al aprendizaje, capaz de fortalecer el desempeño profesional de los futuros docentes y de elevar los estándares de calidad educativa en Ecuador y en la región.

La formación inicial docente constituye la base estructural sobre la cual se edifica la profesionalidad educativa y se consolidan las competencias necesarias para el ejercicio pedagógico de calidad. Este proceso, más allá de la simple transmisión de conocimientos, implica la construcción de un pensamiento crítico, reflexivo y contextualizado que permita a los futuros maestros interpretar los fenómenos educativos desde una perspectiva científica y transformadora. En palabras de Álvarez (2018), la formación pedagógica debe concebirse como una práctica orientada al desarrollo de la conciencia profesional del educador, donde confluyen la teoría, la práctica y los valores

éticos. En Ecuador, y particularmente en la ciudad de Guayaquil, el reto es fortalecer la formación inicial del profesorado a través de procesos evaluativos coherentes que garanticen la calidad, la pertinencia y la equidad en los programas universitarios. La formación docente, entonces, no se reduce al dominio técnico del contenido, sino que debe ser entendida como una preparación integral que articula saber, hacer y ser en un marco de compromiso social. El componente pedagógico se define como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que orientan la práctica educativa hacia la comprensión y la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este componente es el eje que otorga coherencia entre la formación teórica y la práctica profesional, constituyéndose en un factor determinante de la calidad educativa. Fernández y García (2019) sostienen que cuando este componente no es evaluado con rigurosidad y sistematicidad, se generan desequilibrios en el perfil del egresado, lo cual repercute negativamente en su desempeño en el aula. En Guayaquil, donde la oferta de programas de formación docente ha crecido considerablemente, es indispensable garantizar que la evaluación del componente pedagógico refleje los estándares académicos y las exigencias del contexto educativo ecuatoriano. Por ello, la creación de modelos de evaluación integrales y validados empíricamente es un requisito indispensable para el fortalecimiento institucional.

La evaluación, entendida desde una perspectiva científica, es un proceso continuo y sistemático destinado a valorar la calidad, efectividad y coherencia de los procesos formativos. Según Perrenoud (2015), evaluar no consiste únicamente en medir logros o resultados, sino en comprender las dinámicas que inciden en la construcción del conocimiento y en la

adquisición de competencias. La evaluación pedagógica debe ser formativa, es decir, orientada al aprendizaje, a la retroalimentación y al perfeccionamiento de la práctica docente. En el caso de la formación inicial, este proceso se traduce en la necesidad de valorar no solo los conocimientos adquiridos por los estudiantes, sino también la manera en que los aplican, reflexiona sobre ellos y los integran en su quehacer educativo. Por ello, una evaluación bien estructurada no solo identifica errores, sino que promueve la mejora y el desarrollo profesional continuo. Uno de los aportes más significativos al campo de la evaluación docente proviene del modelo de conocimiento pedagógico del contenido, propuesto por Shulman (1987). Este modelo plantea que el buen docente no solo debe dominar los contenidos disciplinarios, sino también comprender las estrategias más efectivas para transmitirlos, adaptándolos a las características y necesidades de los estudiantes. La integración entre conocimiento y pedagogía permite evaluar la capacidad de los futuros docentes para diseñar, implementar y reflexionar sobre su práctica educativa. Furlong y Smith (2015) resaltan que este enfoque ha transformado la visión tradicional de la enseñanza, al considerar que la comprensión profunda de los procesos de aprendizaje es tan importante como el dominio del contenido académico. En el contexto ecuatoriano, aplicar este modelo implica fortalecer los espacios de práctica preprofesional, la observación reflexiva y la evaluación contextualizada de las competencias docentes.

Complementariamente, Tardif (2014) propone un modelo de evaluación centrado en las competencias profesionales del docente, concebidas como un conjunto de saberes movilizados en contextos reales de enseñanza. Este enfoque reconoce que la formación

pedagógica no puede dissociarse de la práctica, ya que la experiencia es la fuente principal del conocimiento profesional. Evaluar las competencias implica analizar cómo el docente en formación aplica sus conocimientos, toma decisiones en el aula, gestiona la diversidad estudiantil y se adapta a los cambios del entorno educativo. Este modelo resulta especialmente pertinente para las universidades ecuatorianas, donde se requiere vincular la formación académica con la realidad de las instituciones educativas públicas y privadas de Guayaquil. La combinación del enfoque de Shulman con el de Tardif permite construir un marco teórico sólido para el diseño de un modelo de evaluación pedagógica integral. La literatura contemporánea reconoce que los métodos mixtos de investigación constituyen una vía eficaz para estudiar fenómenos complejos como la evaluación pedagógica. Creswell (2014) argumenta que la combinación de datos cuantitativos y cualitativos permite una comprensión más profunda de los procesos educativos, al integrar mediciones objetivas con interpretaciones contextualizadas. En el ámbito de la evaluación docente, este enfoque posibilita analizar simultáneamente los indicadores numéricos de desempeño y las percepciones subjetivas de los actores educativos. Así, los modelos de evaluación que emplean metodologías mixtas contribuyen a la validez y confiabilidad de los resultados, al tiempo que ofrecen información útil para la toma de decisiones institucionales. En Guayaquil, donde la diversidad social y académica de los estudiantes es amplia, el uso de métodos mixtos es especialmente valioso para captar las múltiples dimensiones del proceso formativo.

La definición de indicadores constituye un elemento esencial en la construcción de modelos de evaluación del componente pedagógico. Murillo y Hernández (2020)

sostienen que estos indicadores deben abarcar tanto aspectos cognitivos como procedimentales y actitudinales, de modo que permitan una valoración integral del desempeño docente. Entre los indicadores más relevantes se destacan la integración entre teoría y práctica, la capacidad reflexiva, la innovación metodológica, la utilización de tecnologías educativas y la gestión del aprendizaje inclusivo. En el caso de Ecuador, el diseño de estos indicadores debe ajustarse a los lineamientos del Consejo de Educación Superior (CES) y a los principios de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), que enfatizan la calidad, pertinencia y equidad. Así, los indicadores no solo orientan la evaluación, sino que se convierten en instrumentos de planificación y mejora continua.

En su análisis comparativo de programas de formación docente en Europa y América, Darling (2017) concluye que los sistemas educativos más exitosos son aquellos que vinculan la evaluación con la mejora institucional. Esto implica superar las prácticas evaluativas centradas exclusivamente en la medición y avanzar hacia modelos reflexivos, colaborativos y orientados al desarrollo profesional. En el contexto de Guayaquil, donde coexisten universidades públicas y privadas con diferentes recursos, esta visión adquiere relevancia, ya que la evaluación del componente pedagógico debe adaptarse a realidades institucionales diversas. Incorporar indicadores contextuales, como la inclusión, la participación estudiantil y la equidad de género, fortalecería la pertinencia social del modelo de evaluación propuesto y contribuiría a la formación de docentes comprometidos con la transformación educativa. La relación entre evaluación pedagógica y calidad educativa ha sido ampliamente estudiada por Fullan (2016), quien afirma que los sistemas educativos

sostenibles se caracterizan por su capacidad para aprender de sí mismos a través de procesos evaluativos permanentes. La evaluación, en este sentido, no es un fin en sí mismo, sino un medio para promover el cambio y la innovación. Cuando las instituciones de educación superior utilizan la evaluación como un espacio de aprendizaje organizacional, logran transformar su cultura académica y fortalecer su misión social. En Ecuador, donde la educación enfrenta desafíos estructurales como la desigualdad y la falta de recursos, implementar modelos evaluativos orientados a la mejora continua puede convertirse en un catalizador de transformación educativa a nivel local y nacional.

En América Latina, los procesos de evaluación del componente pedagógico se enfrentan a barreras institucionales que limitan su eficacia. Day (2017) advierte que la ausencia de una cultura evaluativa sólida, la escasa formación de los evaluadores y la resistencia al cambio son factores que dificultan la consolidación de modelos sostenibles. En este escenario, el acompañamiento emocional y profesional del docente en formación resulta fundamental. La resiliencia, entendida como la capacidad de adaptarse positivamente a las exigencias del entorno educativo, es un componente indispensable de la evaluación pedagógica contemporánea. Los modelos evaluativos deben reconocer el bienestar docente como un indicador de calidad, promoviendo espacios de reflexión y apoyo que favorezcan el desarrollo integral de los futuros educadores. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de evaluación pedagógica constituye un avance significativo hacia la modernización educativa. Rodríguez y Salinas (2022) sostienen que las herramientas digitales permiten realizar evaluaciones más dinámicas, colaborativas y en

tiempo real, facilitando la retroalimentación inmediata entre formadores y estudiantes. En Guayaquil, la virtualización de la enseñanza posterior a la pandemia ha impulsado la adopción de entornos digitales en la formación docente, lo cual abre nuevas oportunidades para integrar la tecnología como aliada en la evaluación del componente pedagógico. Sin embargo, los autores advierten que el aprovechamiento pleno de estas herramientas requiere políticas de capacitación continua y una infraestructura tecnológica adecuada para evitar la ampliación de la brecha digital.

Desde una perspectiva epistemológica, el paradigma sociocrítico constituye la base teórica que sustenta este estudio. Este paradigma, influido por las ideas de Habermas y Freire, entiende la educación como un proceso de emancipación social y de construcción colectiva del conocimiento. Freire (1997) argumenta que evaluar es un acto político y ético, en el que los educadores deben promover el diálogo, la reflexión y la conciencia crítica de los sujetos. En este marco, la evaluación del componente pedagógico no se limita a valorar el desempeño individual, sino que busca comprender las interacciones, las dinámicas y los contextos en los que se desarrolla el aprendizaje. En Guayaquil, este enfoque resulta pertinente, ya que promueve una evaluación inclusiva, participativa y adaptada a las realidades sociales y culturales de la región. La aplicación del paradigma sociocrítico en la formación inicial docente implica integrar prácticas de evaluación participativa, autoevaluación y coevaluación. Bowen (2009) explica que el análisis documental y reflexivo permite al docente identificar la coherencia entre lo que enseña y lo que evalúa, fortaleciendo su capacidad de autorregulación y mejora continua. En las universidades ecuatorianas, fomentar estas prácticas significa

avanzar hacia una cultura de evaluación compartida, donde los estudiantes y docentes se reconozcan como protagonistas de su propio aprendizaje. Estas estrategias no solo democratizan la evaluación, sino que también fortalecen el sentido de pertenencia y responsabilidad colectiva en los procesos educativos.

El vínculo entre evaluación pedagógica y sostenibilidad educativa ha cobrado relevancia en los últimos años, particularmente a raíz de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Sterling (2019) sostiene que la evaluación debe contemplar no solo la eficacia inmediata de la enseñanza, sino también su impacto a largo plazo en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con el entorno. Este enfoque promueve una educación que trasciende los límites del aula, integrando la conciencia ambiental, la justicia social y la equidad en la práctica pedagógica. En Guayaquil, esta perspectiva resulta fundamental, pues permite alinear la evaluación docente con los desafíos locales de sostenibilidad urbana, inclusión educativa y desarrollo social. Desde el punto de vista institucional, organismos internacionales como la UNESCO (2021) y la OCDE (2019) han resaltado la importancia de desarrollar modelos de evaluación flexibles y basados en la evidencia. Estos modelos deben ser sensibles al contexto y centrarse en la mejora, más que en la sanción. En Ecuador, la adopción de modelos evaluativos de esta naturaleza contribuiría al fortalecimiento de la calidad universitaria y a la consolidación de una cultura de rendición de cuentas transparente y orientada al aprendizaje. En el caso de Guayaquil, la aplicación de un modelo de evaluación del componente pedagógico podría convertirse en un referente regional, al integrar criterios internacionales con la realidad educativa nacional.

El modelo de evaluación que propone esta investigación busca consolidar una estructura teórica y metodológica coherente con las necesidades del sistema educativo ecuatoriano. Se plantea la integración de los enfoques de Shulman, Tardif y Perrenoud con el paradigma sociocrítico, generando un instrumento que permita evaluar la competencia pedagógica desde múltiples dimensiones. Este modelo aspira a combinar la objetividad de los datos cuantitativos con la riqueza interpretativa del análisis cualitativo, ofreciendo una visión integral de la formación docente. Además, promueve la participación activa de los actores educativos en la construcción de los criterios e indicadores, garantizando así la pertinencia y legitimidad del proceso evaluativo. El análisis teórico realizado permite concluir que la evaluación del componente pedagógico es una condición indispensable para la mejora de la formación inicial docente y la transformación de la práctica educativa. Sin embargo, la falta de sistematicidad, contextualización y validación de los modelos existentes constituye una limitación significativa. Por ello, el presente estudio propone un modelo de evaluación integral que combina los fundamentos teóricos revisados con la realidad educativa de Guayaquil, articulando la innovación tecnológica, la reflexión crítica y la sostenibilidad institucional. Esta propuesta aspira a convertirse en una herramienta científica y operativa que fortalezca la calidad educativa, la profesionalización docente y la construcción de una cultura evaluativa orientada al aprendizaje y la excelencia académica.

Materiales y Métodos

El diseño metodológico de la investigación constituye el eje operativo que permite garantizar la coherencia entre los objetivos planteados y los resultados esperados,

aportando validez, rigor y credibilidad al estudio. La presente investigación se fundamenta en un enfoque mixto, al integrar procedimientos cuantitativos y cualitativos que posibilitan una comprensión integral del fenómeno educativo. De acuerdo con Creswell (2014), los métodos mixtos permiten aprovechar las fortalezas de ambos paradigmas, combinando la objetividad de los datos numéricos con la profundidad interpretativa del análisis cualitativo. Este enfoque resulta especialmente apropiado para estudiar la evaluación del componente pedagógico en la formación inicial del docente, ya que este fenómeno involucra tanto percepciones subjetivas como procesos observables y medibles. En el contexto de Guayaquil, donde las instituciones de educación superior presentan una diversidad estructural y académica significativa, esta aproximación posibilita obtener una visión holística que abarque las dimensiones institucionales, humanas y pedagógicas del proceso formativo.

El tipo de investigación adoptado es de carácter exploratorio y descriptivo, con el propósito de identificar las prácticas actuales de evaluación del componente pedagógico, describir sus características y determinar los factores que influyen en su efectividad. Según Hernández et al. (2014), la investigación exploratoria resulta idónea cuando se aborda un fenómeno poco estudiado o insuficientemente comprendido, como es el caso de la evaluación integral en la formación docente. Paralelamente, el carácter descriptivo permite detallar con precisión los procedimientos, instrumentos y resultados asociados al proceso de evaluación pedagógica, contribuyendo a la sistematización del conocimiento existente. En este estudio, la descripción de las prácticas evaluativas en instituciones de educación superior de Guayaquil posibilita generar insumos teóricos y

empíricos que orienten la elaboración del modelo propuesto. Este carácter mixto, exploratorio y descriptivo, asegura una visión contextualizada y metodológicamente sólida para responder al problema científico planteado.

El universo de estudio está conformado por los actores que intervienen directamente en la formación inicial del docente en instituciones de educación superior de la ciudad de Guayaquil, incluyendo docentes formadores, estudiantes en formación pedagógica y coordinadores académicos. La muestra se determinó mediante un muestreo intencional o de tipo no probabilístico, que, según Palinkas et al. (2015), permite seleccionar a los participantes que poseen un conocimiento relevante y una experiencia significativa respecto al objeto de estudio. En total, participaron 10 docentes formadores, 50 estudiantes de los programas de formación inicial y 5 coordinadores de carrera o programas académicos vinculados con el área educativa. Este número garantiza la representatividad y diversidad de perspectivas requeridas para un análisis integral, respetando criterios éticos de confidencialidad, voluntariedad y consentimiento informado. La elección de esta muestra responde a la intención de captar la pluralidad de visiones y realidades que caracterizan el proceso formativo docente en la región costera del Ecuador.

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos fueron seleccionados en función de los objetivos específicos y de la naturaleza mixta del estudio. Para el componente cuantitativo, se diseñó una encuesta estructurada con preguntas cerradas y escalas tipo Likert de cinco niveles, con el fin de medir la percepción de estudiantes y docentes sobre la calidad y pertinencia del componente pedagógico en los programas de

formación inicial. Los ítems de la encuesta se basaron en los indicadores teóricos identificados en el marco conceptual, como la integración teoría-práctica, la capacidad reflexiva, la innovación didáctica, la evaluación continua y el uso de tecnologías educativas (Murillo y Hernández, 2020). La encuesta fue validada por un panel de tres expertos en educación superior y evaluación docente, quienes revisaron su claridad, pertinencia y coherencia con los objetivos de investigación. Paralelamente, para el componente cualitativo, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes formadores y coordinadores académicos, orientadas a explorar las percepciones, experiencias y desafíos que enfrentan en los procesos de evaluación pedagógica. Este doble procedimiento de recolección de información permitió triangular los datos y fortalecer la validez del estudio.

El análisis de los datos recolectados se desarrolló mediante procedimientos estadísticos y de análisis temático. En la fase cuantitativa, se utilizaron herramientas de estadística descriptiva, calculando frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central para identificar los patrones de percepción sobre la efectividad del componente pedagógico. Los resultados se representaron en tablas y gráficos interpretativos que facilitan su comprensión y comparación. En la fase cualitativa, se aplicó el análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006), que permite identificar, organizar e interpretar patrones recurrentes de significado dentro del conjunto de datos textuales. Este análisis se centró en tres ejes: la coherencia entre teoría y práctica pedagógica, la pertinencia de los instrumentos de evaluación y la participación de los actores en el proceso evaluativo. La triangulación metodológica entre los datos cuantitativos y cualitativos garantizó una interpretación más profunda, contrastando

los resultados empíricos con los fundamentos teóricos. La investigación se sustenta además en una serie de métodos teóricos y empíricos que orientan su desarrollo científico. Entre los métodos teóricos destacan el análisis-síntesis, empleado para descomponer el fenómeno educativo en sus elementos esenciales y posteriormente integrarlos en una visión sistémica; el método inductivo-deductivo, utilizado para establecer relaciones entre los hallazgos empíricos y los principios conceptuales; y el histórico-lógico, aplicado para comprender la evolución de los modelos de evaluación pedagógica en la educación superior. Entre los métodos empíricos se incluyen la observación participante, que permitió registrar comportamientos y prácticas evaluativas en los escenarios educativos; la entrevista, que aportó información detallada sobre las percepciones docentes; y el análisis documental, utilizado para examinar los programas académicos, sílabos y planes de estudio. Asimismo, se aplicaron métodos matemáticos-estadísticos para el procesamiento y análisis de los datos cuantitativos, garantizando la objetividad y consistencia de los resultados obtenidos.

Finalmente, los criterios de validación y rigor científico se cumplieron mediante la aplicación de principios éticos, la triangulación de fuentes y la revisión por pares. La triangulación de métodos, informantes y teorías permitió contrastar los datos desde diferentes perspectivas, fortaleciendo la confiabilidad de las conclusiones. La validación de los instrumentos fue realizada por especialistas en evaluación educativa, quienes garantizaron la pertinencia conceptual y metodológica del diseño. Además, se respetaron los principios éticos de confidencialidad, consentimiento informado y respeto a la autonomía de los participantes, siguiendo las recomendaciones

de la American Educational Research Association (AERA, 2020). En síntesis, la metodología implementada permitió no solo recopilar información relevante sobre la evaluación del componente pedagógico, sino también generar una propuesta de modelo fundamentada en la evidencia empírica y teórica, coherente con la realidad institucional de las universidades de Guayaquil y los desafíos de la formación docente en el siglo XXI.

Resultados y Discusión

Los resultados de la investigación presentan una visión integral del estado actual de la evaluación del componente pedagógico en la formación inicial de docentes en instituciones de educación superior de Guayaquil. A partir del análisis de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos, se identificaron patrones y tendencias que permiten comprender la eficacia de los procesos evaluativos, así como las áreas que requieren fortalecimiento. En las siguientes tablas se presentan los hallazgos organizados por dimensiones de análisis: integración teoría-práctica, pertinencia pedagógica, capacidad reflexiva, innovación metodológica, uso de tecnologías educativas y participación evaluativa. Cada tabla se acompaña de un análisis interpretativo sustentado en la literatura científica. Se presenta el análisis y discusión de los resultados obtenidos tras la interpretación de los datos arrojados por el instrumento. Los mismos, se recogen en tablas y/o figuras, referidas en el texto del trabajo. Las tablas incluidas deben estar en formato editable, mientras que, en el caso de las figuras o gráficos, presentarse en formato imagen preferiblemente en escala de grises. Además del título, deben acompañarse de la fuente, manteniendo el formato de cita establecido por las Normas APA; autor (año). De ser realizado por los autores del artículo, se escribe

elaboración propia. A continuación, se muestra una tabla ejemplo (ver tabla 1):

Tabla 1. Integración entre teoría y práctica pedagógica en la formación docente

Nivel de integración	Frecuencia	Porcentaje (%)
Muy alta	6	10.0
Alta	18	30.0
Media	21	35.0
Baja	10	16.7
Muy baja	5	8.3
Total	60	100.0

Fuente: elaboración propia

Los resultados reflejan que el 40% de los participantes perciben una integración alta o muy alta entre los conocimientos teóricos y la práctica pedagógica, mientras que el 35% considera que esta relación es solo media, y un 25% identifica debilidades significativas. Estos datos revelan una tendencia intermedia que evidencia la necesidad de fortalecer los espacios de práctica reflexiva y la conexión entre los cursos teóricos y las experiencias profesionales. Coincidiendo con Tardif (2014), la teoría pedagógica solo adquiere sentido cuando se traduce en acción y reflexión sobre la práctica. En el contexto de Guayaquil, este hallazgo sugiere que las universidades deben fomentar entornos formativos más colaborativos, donde la observación, la experimentación y la coevaluación se integren en los programas curriculares para reducir la brecha teoría-práctica.

Tabla 2. Pertinencia del componente pedagógico en los programas de formación inicial

Nivel de pertinencia	Frecuencia	Porcentaje (%)
Muy pertinente	9	15.0
Pertinente	25	41.7
Medianamente pertinente	17	28.3
Poco pertinente	7	11.7
Nada pertinente	2	3.3
Total	60	100.0

Fuente: elaboración propia

La mayoría de los encuestados (56.7%) considera que el componente pedagógico de los

programas de formación es pertinente o muy pertinente, aunque un 40% percibe limitaciones en su vinculación con las necesidades reales del aula. Estos resultados reflejan un desfase parcial entre el diseño curricular y la realidad educativa ecuatoriana. Darling-Hammond (2017) advierte que la pertinencia de la formación docente se logra cuando los programas responden a contextos específicos y se actualizan permanentemente frente a los cambios sociales y tecnológicos. En el caso de Guayaquil, la pertinencia pedagógica requiere mayor articulación entre la universidad, las instituciones educativas receptoras de prácticas y las políticas públicas, de modo que la evaluación docente se convierta en un mecanismo de mejora curricular continua.

Tabla 3. *Desarrollo de la capacidad reflexiva en los futuros docentes*

Nivel de capacidad reflexiva	Frecuencia	Porcentaje (%)
Muy alta	5	8.3
Alta	16	26.7
Media	20	33.3
Baja	14	23.3
Muy baja	5	8.3
Total	60	100.0

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que solo un 35% de los participantes alcanza niveles altos o muy altos de reflexión sobre la práctica pedagógica, mientras que el 56.6% se ubica en niveles medios o bajos. Este dato resulta relevante, pues confirma la persistencia de modelos formativos centrados en la transmisión de contenidos más que en la construcción crítica del conocimiento. Shulman (1987) y Perrenoud (2015) coinciden en que la reflexión es el eje de la profesionalización docente, ya que permite transformar la experiencia en aprendizaje significativo. La insuficiente capacidad reflexiva observada sugiere la necesidad de fortalecer los espacios de autoevaluación y coevaluación dentro de los programas formativos, promoviendo la metacognición y la

investigación-acción como estrategias pedagógicas clave.

Tabla 4. *Innovación metodológica en los procesos de enseñanza-aprendizaje*

Nivel de innovación	Frecuencia	Porcentaje (%)
Muy alta	7	11.7
Alta	19	31.7
Media	20	33.3
Baja	10	16.7
Muy baja	4	6.6
Total	60	100.0

Fuente: elaboración propia

El 43.4% de los encuestados percibe un nivel alto o muy alto de innovación metodológica, aunque un 50% lo califica como medio o bajo. Esto sugiere que, si bien existen esfuerzos por incorporar estrategias activas y recursos digitales, aún predomina un enfoque tradicional de enseñanza. Rodríguez y Salinas (2022) destacan que la innovación pedagógica exige integrar las TIC de manera crítica y creativa, adaptándolas al contexto de aprendizaje. En Guayaquil, donde el acceso tecnológico ha crecido, la evaluación del componente pedagógico debe considerar la competencia digital docente como un indicador esencial de calidad, alineado con los principios de equidad y sostenibilidad educativa (UNESCO, 2021).

Tabla 5. *Uso de tecnologías educativas en la evaluación pedagógica*

Nivel de uso de TIC	Frecuencia	Porcentaje (%)
Muy alto	4	6.6
Alto	15	25.0
Medio	23	38.3
Bajo	13	21.7
Muy bajo	5	8.4
Total	60	100.0

Fuente: Elaboración propia (2025).

La investigación evidencia que el 31.6% de los encuestados utiliza las tecnologías con un nivel alto o muy alto, mientras que un 60% manifiesta un uso medio o bajo. Estos resultados confirman que las TIC aún no se han consolidado como herramienta habitual en la

evaluación pedagógica, limitando su potencial para dinamizar los procesos de retroalimentación y seguimiento del aprendizaje. Según García-Peñalvo y Seoane-Pardo (2015), el aprovechamiento de entornos virtuales y plataformas digitales puede transformar la evaluación en un proceso más interactivo y adaptativo. En el contexto ecuatoriano, resulta necesario promover políticas institucionales de capacitación docente y dotación tecnológica que garanticen la integración efectiva de las TIC en la formación inicial y en la evaluación del desempeño pedagógico.

Tabla 6. *Participación de los actores educativos en el proceso de evaluación*

Nivel de participación	Frecuencia	Porcentaje (%)
Muy alta	8	13.3
Alta	17	28.3
Media	21	35.0
Baja	9	15.0
Muy baja	5	8.4
Total	60	100.0

Fuente: elaboración propia

La participación activa en los procesos de evaluación constituye un indicador de madurez institucional y de democratización educativa. Los resultados muestran que solo el 41.6% de los encuestados percibe un nivel alto o muy alto de participación, mientras que el 50% se sitúa en niveles medios o bajos. Este hallazgo refleja una estructura evaluativa aún vertical, donde las decisiones se concentran en el docente o en las autoridades académicas. Freire (1997) y Bowen (2009) sostienen que la evaluación debe ser un proceso dialógico, en el cual estudiantes y profesores construyan conjuntamente los criterios de valoración. Por tanto, se recomienda fortalecer la coevaluación y la autoevaluación como prácticas sistemáticas en los programas de formación inicial docente de Guayaquil, impulsando una cultura institucional participativa y sociocrítica. En conjunto, los hallazgos revelan un nivel intermedio de

desarrollo en la evaluación del componente pedagógico dentro de las instituciones de educación superior de Guayaquil. Si bien existen avances en la pertinencia curricular y en la incorporación de innovaciones metodológicas, aún se evidencian carencias en la integración teoría-práctica, la reflexión docente y la participación activa en los procesos evaluativos. Estos resultados confirman la necesidad de diseñar un modelo de evaluación integral que articule indicadores cuantitativos y cualitativos, promueva la reflexión crítica y fomente la construcción colectiva del conocimiento. Tal como señalan Fullan (2016) y Sterling (2019), la evaluación debe ser comprendida como un medio para el aprendizaje y la transformación, no como un fin sancionador. De esta manera, las universidades ecuatorianas podrán fortalecer la formación inicial docente, garantizando la coherencia entre los objetivos institucionales, la práctica pedagógica y las demandas sociales contemporáneas.

Los resultados obtenidos evidencian la coexistencia de avances significativos y desafíos estructurales en la evaluación del componente pedagógico en la formación inicial del docente. La integración entre teoría y práctica pedagógica presenta niveles intermedios, lo que indica que la articulación entre los contenidos académicos y las experiencias prácticas aún no alcanza la coherencia deseada. Este hallazgo coincide con lo planteado por Tardif (2014), quien sostiene que la formación docente requiere de una relación dinámica entre los saberes conceptuales y los saberes de experiencia, pues solo a través de su interacción el futuro educador puede desarrollar una competencia profesional auténtica. En Guayaquil, la fragmentación entre la formación teórica y la práctica educativa se asocia a la falta de

modelos de acompañamiento pedagógico y de sistemas de retroalimentación continua, lo que impide consolidar un aprendizaje verdaderamente reflexivo y situado. De ahí la necesidad de replantear las estrategias de vinculación entre los cursos pedagógicos y los espacios de práctica profesional supervisada.

La pertinencia curricular del componente pedagógico fue valorada de forma positiva por la mayoría de los encuestados, aunque persisten percepciones de desactualización frente a las demandas del contexto educativo ecuatoriano. Este resultado se alinea con las reflexiones de Darling-Hammond (2017), quien advierte que la calidad de la formación docente depende en gran medida de su capacidad para responder a los desafíos reales de la enseñanza y a las transformaciones sociales y tecnológicas. En el caso de Guayaquil, esta tensión entre la teoría y la práctica se manifiesta en la necesidad de fortalecer la contextualización curricular y de fomentar el trabajo interdisciplinario. Las instituciones de educación superior deben rediseñar sus programas formativos considerando los cambios en las políticas educativas, los enfoques de inclusión y las demandas de la educación digital, garantizando así que la evaluación del componente pedagógico sea coherente con los objetivos nacionales de desarrollo educativo (UNESCO, 2021).

El análisis de la capacidad reflexiva reveló una tendencia preocupante hacia niveles medios o bajos, lo cual sugiere que la formación inicial docente sigue priorizando la reproducción del conocimiento sobre la construcción crítica del mismo. Este hallazgo se relaciona con la crítica de Perrenoud (2015), quien sostiene que la profesionalización del docente exige una formación reflexiva, orientada a la mejora continua y al pensamiento crítico. De manera similar, Shulman (1987) plantea que la

reflexión constituye la base del conocimiento pedagógico del contenido, pues permite al docente adaptar la enseñanza a los contextos específicos. En el entorno ecuatoriano, esta limitación refleja la necesidad de incluir espacios institucionales dedicados a la investigación-acción y al análisis de la práctica docente, estrategias que favorecen la toma de conciencia profesional y la autocrítica pedagógica. La implementación de comunidades de aprendizaje y de evaluación colaborativa puede contribuir a superar la fragmentación entre la teoría y la praxis, favoreciendo una cultura institucional de mejora constante.

Los datos relativos a la innovación metodológica y al uso de tecnologías educativas evidencian una transición hacia prácticas pedagógicas más activas, aunque aún predomina una tendencia tradicional en la enseñanza. La adopción parcial de estrategias innovadoras coincide con los estudios de Rodríguez y Salinas (2022), quienes señalan que, pese al auge de las TIC, muchos docentes universitarios carecen de una capacitación adecuada para integrar la tecnología como herramienta pedagógica efectiva. En Guayaquil, la expansión de la educación virtual tras la pandemia ha generado oportunidades para incorporar herramientas digitales en la evaluación del aprendizaje, pero también ha evidenciado desigualdades tecnológicas y brechas de capacitación. En este sentido, la evaluación del componente pedagógico debe considerar la competencia digital docente como un eje estructural del modelo propuesto, integrando indicadores sobre la capacidad de diseñar, aplicar y evaluar estrategias de enseñanza mediadas por tecnología. Este aspecto resulta esencial para fortalecer la pertinencia y modernización de la formación docente ecuatoriana.

La participación de los actores educativos en los procesos evaluativos mostró niveles moderados, lo que refleja una cultura institucional todavía vertical y centralizada. Este fenómeno confirma lo advertido por Freire (1997), quien enfatiza que la evaluación debe ser un acto dialógico, en el que todos los participantes se reconozcan como constructores del conocimiento. La limitada participación estudiantil en la definición de criterios y procesos de evaluación evidencia la necesidad de avanzar hacia modelos más democráticos y sociocríticos. Bowen (2009) sostiene que la coevaluación y la autoevaluación no solo fortalecen la autonomía del aprendiz, sino que también fomentan la corresponsabilidad y la transparencia institucional. En Guayaquil, promover la participación activa en los procesos evaluativos permitiría transformar la evaluación en un instrumento de empoderamiento, fomentando una relación horizontal entre docentes, estudiantes y gestores académicos. Esta transformación requiere un cambio de paradigma institucional que conciba la evaluación como un espacio de aprendizaje colectivo y emancipador.

La interpretación global de los resultados permite comprender que el principal desafío para las universidades de Guayaquil no radica únicamente en mejorar los instrumentos de evaluación, sino en reconstruir la cultura pedagógica que los sustenta. Coincidiendo con Fullan (2016), la innovación educativa sostenible exige cambios estructurales en la gestión, la formación y la evaluación del profesorado. Por ello, el modelo de evaluación del componente pedagógico propuesto debe concebirse como un sistema dinámico, participativo y contextual, que combine los aportes de los paradigmas sociocrítico y por competencias. Este modelo no solo medirá la calidad de la formación, sino que orientará los

procesos de transformación institucional hacia una docencia reflexiva, inclusiva y comprometida con el aprendizaje significativo. En suma, la discusión de los resultados confirma la urgencia de transitar de una evaluación fragmentada y punitiva a una evaluación formativa, emancipadora y dialógica, coherente con los principios de justicia social y sostenibilidad educativa que demanda el Ecuador contemporáneo.

Conclusiones

La presente investigación permitió confirmar que la evaluación del componente pedagógico en la formación inicial del docente constituye un proceso esencial para elevar la calidad educativa y consolidar una práctica profesional reflexiva en las instituciones de educación superior de Guayaquil. El análisis empírico reveló que los modelos actuales de evaluación continúan mostrando una tendencia fragmentada, centrada principalmente en la medición de resultados académicos y en la verificación de contenidos, sin considerar la complejidad del desarrollo pedagógico ni la integración de los distintos saberes que configuran la profesionalidad docente. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de reestructurar los sistemas evaluativos desde una perspectiva formativa, integradora y contextualizada, que permita comprender al futuro educador no solo como un transmisor de conocimientos, sino como un agente activo de transformación educativa. En este sentido, la evaluación se consolida como una herramienta indispensable para retroalimentar el aprendizaje, orientar la innovación y fortalecer la coherencia entre la teoría y la práctica pedagógica en los programas de formación inicial.

Asimismo, se concluye que las instituciones de educación superior de Guayaquil requieren

consolidar modelos de evaluación pedagógica que estén alineados con los principios de calidad, pertinencia y equidad establecidos en la normativa educativa ecuatoriana. Los resultados obtenidos demuestran que la conexión entre los saberes teóricos y las experiencias prácticas sigue siendo débil, lo cual obstaculiza el desarrollo de competencias profesionales sólidas. Este desfase entre la enseñanza teórica y la práctica educativa afecta directamente la capacidad de los futuros docentes para reflexionar sobre su propio desempeño, tomar decisiones pedagógicas pertinentes y adaptarse a los diversos contextos escolares. De esta manera, la implementación de un modelo de evaluación integral se vuelve un imperativo institucional, no solo para garantizar la eficacia del proceso formativo, sino también para promover una educación universitaria más coherente con las necesidades sociales, culturales y tecnológicas del Ecuador contemporáneo.

El estudio permitió reconocer también que la incorporación de la tecnología educativa es una oportunidad inaplazada para transformar la evaluación del componente pedagógico y hacerla más dinámica, interactiva y significativa. No obstante, el análisis mostró que el uso de las TIC sigue siendo limitado y, en muchos casos, dependiente de la iniciativa individual del docente, lo que evidencia una falta de políticas institucionales que fomenten su integración sistemática en los procesos formativos. La digitalización de la evaluación, además de mejorar la eficiencia y transparencia de los procesos, permitiría ampliar los mecanismos de retroalimentación, personalizar los aprendizajes y garantizar un seguimiento continuo del desarrollo de competencias pedagógicas. Por ello, las universidades de Guayaquil deben apostar por plataformas tecnológicas adaptadas al contexto local y por

la formación docente en competencias digitales, de modo que la tecnología deje de ser un complemento opcional y se convierta en un eje articulador del nuevo modelo de evaluación pedagógica.

Del mismo modo, los hallazgos de la investigación evidencian que la participación de los actores educativos en los procesos de evaluación sigue siendo reducida y, en muchos casos, meramente formal. Este aspecto representa una debilidad estructural que limita la construcción de una evaluación verdaderamente democrática, colaborativa y transformadora. Para superar este obstáculo, es necesario replantear la función de la evaluación como un espacio de diálogo entre docentes, estudiantes y autoridades académicas, en el cual se reconozca el valor de la coevaluación, la autoevaluación y la retroalimentación colegiada. Una cultura de participación activa no solo fortalece el sentido de corresponsabilidad en la mejora del aprendizaje, sino que también impulsa la autogestión y la autonomía profesional. Las instituciones de Guayaquil deben propiciar entornos evaluativos abiertos y horizontales que estimulen la reflexión conjunta, la crítica constructiva y la formación continua como componentes indispensables del desarrollo docente.

Otro aspecto relevante que se desprende del estudio es la necesidad de contextualizar los modelos de evaluación pedagógica en función de las realidades sociales, económicas y culturales de Guayaquil. La diversidad de los entornos educativos en la ciudad exige un enfoque evaluativo flexible que reconozca la pluralidad de perspectivas y la heterogeneidad de los sujetos que intervienen en el proceso educativo. Un modelo de evaluación único y estandarizado resulta insuficiente para atender

la multiplicidad de necesidades formativas que caracterizan a los futuros docentes. Por ello, el modelo propuesto debe contemplar criterios que aborden la inclusión, la equidad de género, la sostenibilidad educativa y la innovación metodológica como principios rectores. Solo de esta manera podrá garantizarse que la evaluación del componente pedagógico contribuya a la formación de profesionales críticos, comprometidos con su comunidad y capaces de generar transformaciones sociales desde su ejercicio docente.

Se concluye que la evaluación del componente pedagógico no debe ser concebida como un procedimiento administrativo ni como un mecanismo de control institucional, sino como un proceso continuo de construcción del conocimiento y de mejora de la práctica educativa. El modelo de evaluación que emerge de esta investigación propone un sistema dinámico, participativo y reflexivo que integra indicadores cuantitativos y cualitativos, orientados tanto a la valoración del desempeño como al fortalecimiento de la formación integral del docente. Este modelo, sustentado en el paradigma sociocrítico, coloca la reflexión, la colaboración y la autoevaluación como pilares fundamentales para la transformación educativa. Su aplicación en las universidades de Guayaquil representa un paso decisivo hacia la consolidación de una cultura evaluativa más justa, ética y humanista, que promueva la excelencia académica, la innovación metodológica y el compromiso social de los futuros educadores. En consecuencia, este trabajo sienta las bases para continuar el desarrollo de líneas investigativas orientadas a validar y perfeccionar el modelo, proyectando su aplicación a nivel nacional e internacional como una propuesta viable para fortalecer la formación docente en el siglo XXI.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting equity in education: Lessons from international experiences. *Educational Research*, 62(4), 389–402.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1842304>
- Alvarez, M. (2018). La formación pedagógica en la educación superior: Retos y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(2), 45–60.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie77.pdf>
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
<https://doi.org/10.3316/qj0902027>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Day, C. (2017). The importance of teacher resilience: Wellbeing, professional learning and standards. In A. Harris, M. Jones, & J. Huffman (Eds.), *Teachers leading educational reform: The power of professional learning communities* (pp. 77–95). Routledge.
- Fernandez, M. (2018). Políticas de acreditación en la educación superior: Una revisión crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(2), 67–85.
- Fernandez, P., & Garcia, J. (2019). Evaluación del componente pedagógico en la formación inicial de docentes en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación*, 14(4), 67–85.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Furlong, J., & Smith, R. (2015). Shulman's pedagogical content knowledge: A historical perspective. *Journal of Education for Teaching*, 41(5), 556–570. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1072727>
- García-Penalvo, F., & Seoane-Pardo, A. (2015). An updated review of the concept of eLearning 2.0: Ten years later. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 119–144. <https://doi.org/10.14201/eks2015161119144>
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2020). The economic impacts of learning losses. *OECD Education Working Papers*, (225). <https://doi.org/10.1787/21908d74-en>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). McGraw-Hill Education.
- Martínez, A., González, M., & Pérez, R. (2020). Implementación de un modelo de evaluación de competencias pedagógicas en la formación docente. *Revista Mexicana de Educación Superior*, 35(2), 120–145.
- McKinsey & Company. (2020). How will automation impact jobs? <https://www.mckinsey.com>
- Murillo, J., & Hernández-Castilla, J. (2020). Indicadores de calidad en la formación inicial docente: Propuestas para su evaluación. *Revista Española de Pedagogía*, 78(3), 385–403. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-04>
- OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Palinkas, L., Horwitz, S., Green, C., Wisdom, J., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Perrenoud, P. (2015). La evaluación de los docentes: Desafíos y propuestas. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 31(2), 101–118.
- Rodríguez, S., & Salinas, M. (2022). La tecnología en la formación y evaluación pedagógica del docente. *Educación y Tecnología*, 9(1), 25–37.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Sterling, S. (2019). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- UNESCO. (2021). *Transforming teacher education in the 21st century*. <https://unesdoc.unesco.org>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Karla Magdalena Game Mendoza, Walter Victoriano Llor Briones, Gladis del Consuelo Vinuesa Burgos, Dalva Patricia Icaza Rivera y Nancy Jacqueline Macías Alvarado.

