



REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL

PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

TEMA:

**Formación pedagógica del docente universitario y su relación con la calidad
de los aprendizajes en educación superior**

Autor:

**Duchi Rivera María José
Arteaga Alcivar Wilmer Marcelo**

Tutor:

Carlos Eduardo Fonseca Largo

Milagro, 2026

Resumen

El presente trabajo analiza la formación pedagógica del docente universitario como un componente necesario para fortalecer la calidad de los aprendizajes en educación superior, debido a las exigencias actuales de innovación didáctica, uso pedagógico de tecnologías y desarrollo integral del estudiante. El objetivo fue analizar la relación entre la formación pedagógica del docente universitario y la calidad de los aprendizajes mediante una revisión sistemática alineada con PRISMA 2020. La búsqueda se realizó en Scopus, Taylor & Francis, PubMed y Dialnet, con fecha de última consulta el 16 de marzo de 2026. Se aplicaron ecuaciones en español e inglés, criterios de inclusión y exclusión, lectura de texto completo, matriz de extracción y valoración metodológica mediante MMAT. De 3054 registros identificados, se incluyeron 30 artículos publicados entre 2020 y 2026. Los resultados muestran que la formación pedagógica se relaciona positivamente con la calidad del aprendizaje cuando fortalece la enseñanza centrada en el estudiante, la reflexión docente, la evaluación formativa, la metacognición, las metodologías activas y el uso didáctico de tecnologías digitales e inteligencia artificial. Se concluye que la calidad educativa no depende solo del dominio disciplinar, sino de la capacidad docente para diseñar experiencias participativas, contextualizadas, éticas y orientadas al desarrollo integral del estudiante.

Palabras clave: formación de docentes, educación superior, calidad de la educación, rendimiento académico, práctica pedagógica, tecnología educacional.

Abstract

This study analyzes the pedagogical training of university faculty as a necessary component for enhancing the quality of learning in higher education, given current demands for instructional innovation, the pedagogical use of technology, and the holistic development of students. The objective was to analyze the relationship between the pedagogical training of university faculty and the quality of learning through a systematic review aligned with PRISMA 2020. The search was conducted in Scopus, Taylor & Francis, PubMed, and Dialnet, with the last date of consultation being March 16, 2026. Search terms in Spanish and English were used, along with inclusion and exclusion criteria, full-text reading, a data extraction

matrix, and methodological assessment using the MMAT. Of the 3,054 records identified, 30 articles published between 2020 and 2026 were included. The results show that pedagogical training is positively related to the quality of learning when it strengthens student-centered teaching, teacher reflection, formative assessment, metacognition, active methodologies, and the didactic use of digital technologies and artificial intelligence. It is concluded that educational quality depends not only on subject-matter expertise but also on teachers' ability to design participatory, contextualized, and ethical experiences oriented toward the holistic development of students.

Keywords: teacher education, higher education, educational quality, academic performance, pedagogical practice, educational technology.

Introducción

La formación pedagógica del profesorado universitario constituye un eje de análisis prioritario en la educación superior contemporánea, debido a su relación con la planificación didáctica, la mediación docente, la evaluación del aprendizaje y la calidad de las experiencias formativas. Castellano y Díaz (2020) conceptualizan la práctica pedagógica como un entramado de competencias, saberes y habilidades que orientan la planificación, ejecución y evaluación de la enseñanza, superando la transmisión de contenidos hacia procesos integrales de interacción, reflexión y construcción de conocimiento. Esta concepción adquiere mayor alcance en escenarios universitarios marcados por transformaciones aceleradas en la producción del conocimiento, exigencias de innovación educativa y demandas de formación profesional pertinente, donde el docente asume funciones mediadoras, críticas y transformadoras del aprendizaje (Rodríguez Espinar, 2020; Rodríguez-Ponce y Fleet, 2020).

El interés científico por la formación pedagógica del docente universitario se ha intensificado por su influencia en los resultados educativos, la experiencia académica del estudiantado y la calidad institucional. Coronado (2025) sostiene que la relación entre formación pedagógica y rendimiento académico presenta asociaciones positivas, aunque condicionadas por variables curriculares, institucionales y didácticas que complejizan su análisis. Esta perspectiva exige abordajes integrales capaces de reconocer la naturaleza multifactorial del aprendizaje en educación superior. En esa línea, la literatura reciente ha examinado cómo las competencias pedagógicas, las estrategias didácticas y la formación continua del profesorado inciden en los logros académicos, el desarrollo de habilidades cognitivas y la participación del estudiante en su propio proceso formativo (Gonzales, 2022; Olarte-Arias et al., 2022).

El desarrollo teórico sobre la formación docente universitaria se ha sustentado en enfoques que articulan aprendizaje activo, reflexión pedagógica y construcción social del conocimiento. Espejo Leupin et al. (2020) destacan que la participación docente en procesos de diseño curricular promueve transformaciones en la práctica educativa, al generar espacios de reflexión

crítica, colaboración entre pares y reconstrucción de saberes pedagógicos. Este planteamiento converge con perspectivas que entienden la formación como un proceso continuo, dinámico y contextualizado, en el cual el docente desarrolla competencias disciplinarias, didácticas, investigativas y tecnológicas para responder a entornos educativos complejos (Finkelstein et al., 2022; Urdy-Cáceres y Tenorio-Guevara, 2022).

El análisis conceptual de las variables centrales del estudio permite identificar dos constructos principales: la formación pedagógica docente y la calidad del aprendizaje. Gómez et al. (2021) plantean que la formación continua del profesorado fortalece el modelo pedagógico universitario, al favorecer la actualización profesional, el desarrollo de competencias y la incorporación de metodologías innovadoras. Esta formación integra planificación didáctica, evaluación formativa, uso pedagógico de tecnologías y reflexión sobre la práctica, configurando un perfil docente orientado a la mejora sostenida del proceso de enseñanza-aprendizaje (Pinzón, 2020; Santana Sanabria, 2023). La calidad del aprendizaje, por su parte, se vincula con el logro de competencias, el pensamiento crítico, la autonomía del estudiante y el desempeño académico, todos ellos mediados por la actuación pedagógica del profesorado.

El fenómeno de la formación pedagógica docente se manifiesta de manera diferenciada según los niveles contextuales. A escala internacional, investigaciones recientes evidencian avances en la incorporación de metodologías activas, tecnologías educativas y competencias docentes orientadas al aprendizaje centrado en el estudiante (Coronado, 2025). Villamar Vásquez et al. (2025) identifican tendencias emergentes relacionadas con integración tecnológica y reflexión crítica en la formación docente, aunque advierten brechas entre la formación académica y las demandas del entorno profesional. En América Latina, estas tensiones se acentúan por desigualdades en el acceso a recursos, limitada continuidad de políticas formativas y escasa sistematización de programas de desarrollo docente, lo que repercute en la calidad de la enseñanza universitaria (Finkelstein et al., 2022; Urdy-Cáceres y Tenorio-Guevara, 2022).

En el caso ecuatoriano, la afirmación sobre debilidades en la formación pedagógica del profesorado universitario requiere una lectura sustentada y no generalizante. García Macías et al. (2022), al caracterizar el estado del proceso de formación permanente de docentes universitarios ecuatorianos, identifican insuficiencias vinculadas con dominio didáctico, aplicación de métodos activos, interdisciplinariedad y sistematización de planes de formación, especialmente en docentes con perfiles profesionales no pedagógicos. En concordancia, Ventura et al. (2024) advierten que la práctica pedagógica en el nivel superior enfrenta retos asociados con la innovación didáctica, la calidad de la enseñanza y la actualización docente. Por tanto, el problema no debe formularse como ausencia absoluta de formación, sino como necesidad de fortalecer procesos sistemáticos, contextualizados y evaluables de desarrollo pedagógico universitario.

El estado del arte revela una producción científica amplia sobre formación pedagógica del docente universitario. No obstante, dicha producción presenta limitaciones que configuran un vacío de conocimiento. Rodríguez Espinar (2020) advierte que los programas de formación docente suelen carecer de sistematicidad, evaluación rigurosa e integración institucional, lo que reduce su impacto en la mejora de la práctica pedagógica. Esta situación se refuerza por la heterogeneidad metodológica de los estudios, la predominancia de enfoques cualitativos y la limitada estandarización en la medición de la calidad del aprendizaje, lo que dificulta la

comparación de resultados y la construcción de modelos explicativos robustos (Coronado, 2025; Gonzales, 2022).

En relación con lo anterior, resulta necesario profundizar en la comprensión de la formación pedagógica desde una perspectiva sistémica que no considere únicamente el desarrollo individual del docente, sino también las dinámicas institucionales, las políticas educativas y las transformaciones socioculturales que configuran el entorno universitario. Urdy-Cáceres y Tenorio-Guevara (2022) enfatizan que la formación continua debe entenderse como un proceso integral que articula investigación, innovación y práctica docente. Esta mirada reconoce que la calidad educativa no depende exclusivamente del profesorado, sino de una red de interacciones que incluye gestión institucional, recursos disponibles, condiciones laborales y características del estudiantado.

La incorporación de tecnologías digitales en educación superior ha reconfigurado las prácticas pedagógicas, generando oportunidades y desafíos para la formación docente. Santana Sanabria (2023) señala que el desarrollo de competencias pedagógicas para el uso de las TIC favorece la innovación educativa y el aprendizaje significativo cuando su integración responde a criterios didácticos y no solo instrumentales. Esta transformación exige que el docente universitario diseñe entornos de aprendizaje interactivos, promueva la participación del estudiante y utilice herramientas digitales de manera estratégica, lo que redefine su rol dentro del proceso educativo (Coronado, 2025).

El énfasis en metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas, el aula invertida y el aprendizaje colaborativo, también ha modificado la enseñanza universitaria. González-Rivas et al. (2021) destacan que estas estrategias favorecen el desarrollo de competencias críticas, la autonomía estudiantil y la construcción de conocimiento, aunque su implementación requiere formación pedagógica sólida y condiciones institucionales adecuadas. Este escenario muestra la necesidad de fortalecer la preparación docente tanto en el plano teórico como en la aplicación práctica, de modo que las estrategias pedagógicas se traduzcan en mejoras concretas del aprendizaje (Gonzales, 2022).

La pertinencia de una revisión sistemática se fundamenta en la necesidad de organizar, integrar y analizar críticamente la evidencia disponible sobre formación pedagógica docente y calidad del aprendizaje en educación superior. Olarte-Arias et al. (2022) señalan que la sistematización del conocimiento permite identificar patrones, tendencias y vacíos investigativos, contribuyendo a la construcción de marcos teóricos más consistentes y a la mejora de las prácticas educativas. Desde una perspectiva complementaria, González-Rivas et al. (2021) sostienen que la reflexión crítica sobre la práctica docente, sustentada en evidencia científica, favorece la implementación de estrategias innovadoras con incidencia positiva en el aprendizaje estudiantil.

Con base en estos antecedentes, el presente estudio tiene como propósito analizar de manera sistemática la evidencia científica sobre la formación pedagógica del docente universitario y su relación con la calidad del aprendizaje en educación superior. Para ello, se busca identificar tendencias, examinar enfoques teóricos, describir variables clave y sintetizar hallazgos que permitan comprender la complejidad del fenómeno. En este marco, la pregunta de investigación que orienta la revisión es: ¿cómo incide la formación pedagógica del docente universitario en la calidad del aprendizaje en educación superior?

Material y métodos

Material

El material de análisis estuvo constituido por artículos científicos sobre formación pedagógica del docente universitario y calidad de los aprendizajes en educación superior. Las fuentes documentales se recuperaron en cuatro bases académicas: Scopus, Taylor & Francis, PubMed y Dialnet. La búsqueda incluyó investigaciones publicadas entre 2020 y 2026, en español e inglés, vinculadas con formación pedagógica, competencias docentes, metodologías activas, competencias digitales, inteligencia artificial, metacognición, enseñanza centrada en el estudiante y resultados de aprendizaje.

Como instrumentos de organización y análisis se utilizaron una matriz de extracción bibliográfica, una matriz de cribado documental, el diagrama de flujo PRISMA 2020 y una matriz de evaluación metodológica basada en el Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT). La matriz de extracción registró autoría, año, título, revista, DOI o enlace, objetivo, enfoque metodológico, tipo de estudio, resultados, limitaciones y aporte a la síntesis narrativa. Cuando un artículo no reportó explícitamente algún dato, se consignó como N/A para evitar inferencias no respaldadas.

Tabla 1

Características metodológicas de la revisión sistemática

<u>Criterio</u>	<u>Descripción aplicada</u>
Diseño	Revisión sistemática alineada con PRISMA 2020
Enfoque	Cualitativo-documental
Método	Búsqueda sistemática, cribado, lectura crítica, extracción, evaluación metodológica y síntesis narrativa
Alcance	Descriptivo-analítico
Tipo de estudio	Documental, retrospectivo y transversal
Técnica	Análisis documental de artículos científicos
Instrumentos	Matriz de extracción bibliográfica, matriz de cribado, diagrama PRISMA 2020 y matriz MMAT
Unidad de análisis	Artículos científicos sobre formación pedagógica docente, innovación pedagógica y calidad del aprendizaje en educación superior
Revisor	Un revisor responsable de búsqueda, cribado, extracción y evaluación

Nota. La tabla resume las decisiones metodológicas utilizadas para estructurar la revisión sistemática.

Métodos

El estudio se desarrolló como una revisión sistemática de literatura, orientada a analizar la relación entre la formación pedagógica del docente universitario y la calidad de los aprendizajes en educación superior. El procedimiento se alineó con la declaración PRISMA

2020, con el propósito de transparentar las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de estudios. La revisión no fue registrada en PROSPERO, OSF ni otra plataforma pública; por ello, se declara la ausencia de protocolo registrado.

La búsqueda bibliográfica se efectuó el 16 de marzo de 2026. Se emplearon ecuaciones en inglés y español con operadores booleanos, adaptadas a la sintaxis de cada base de datos. Cuando la plataforma lo permitió, la búsqueda se orientó a título, resumen y palabras clave; en los casos restantes, se aplicó búsqueda avanzada o general, conservando los mismos conceptos de recuperación. Los filtros utilizados fueron año de publicación, idioma, tipo de documento, educación superior, disponibilidad de texto completo y pertinencia temática con la pregunta de revisión.

Tabla 2

Estrategias de búsqueda aplicadas en las bases de datos

<u>Base de datos</u>	<u>Fecha de última búsqueda</u>	<u>Estrategia general aplicada</u>	<u>Filtros principales</u>
Scopus	16 de marzo 2026	(“pedagogical training” OR “teacher training” OR “educator training” OR “instructional training”) AND (“university” OR “higher education” OR “tertiary education”) AND (“learning quality” OR “educational quality” OR “learning outcomes” OR “student achievement”) AND (“impact” OR “effect” OR “influence” OR “outcome”)	2020–2026; inglés/español; artículo científico; educación superior; texto completo
Taylor & Francis	16 de marzo 2026	(“pedagogical training” OR “teacher training” OR “educator training” OR “instructional training”) AND (“university” OR “higher education” OR “tertiary education”) AND (“learning quality” OR “educational quality” OR “learning outcomes” OR “student achievement”) AND (“impact” OR “effect” OR “influence” OR “outcome”)	2020–2026; inglés/español; artículo científico; educación superior; texto completo
PubMed	16 de marzo 2026	(“pedagogical training” OR “teacher training” OR “educator training” OR “instructional training”) AND (“university” OR “higher education” OR “tertiary education”) AND (“learning quality” OR “educational quality” OR “learning outcomes” OR “student achievement”) AND (“impact” OR “effect” OR “influence” OR “outcome”)	2020–2026; inglés/español; artículo científico; educación superior; texto completo

Dialnet	16	de	“docente universitario” AND “formación	2020–2026;
	marzo	de	pedagógica” AND “educación superior”	español/inglés;
	2026			artículo científico;
				educación superior;
				texto completo

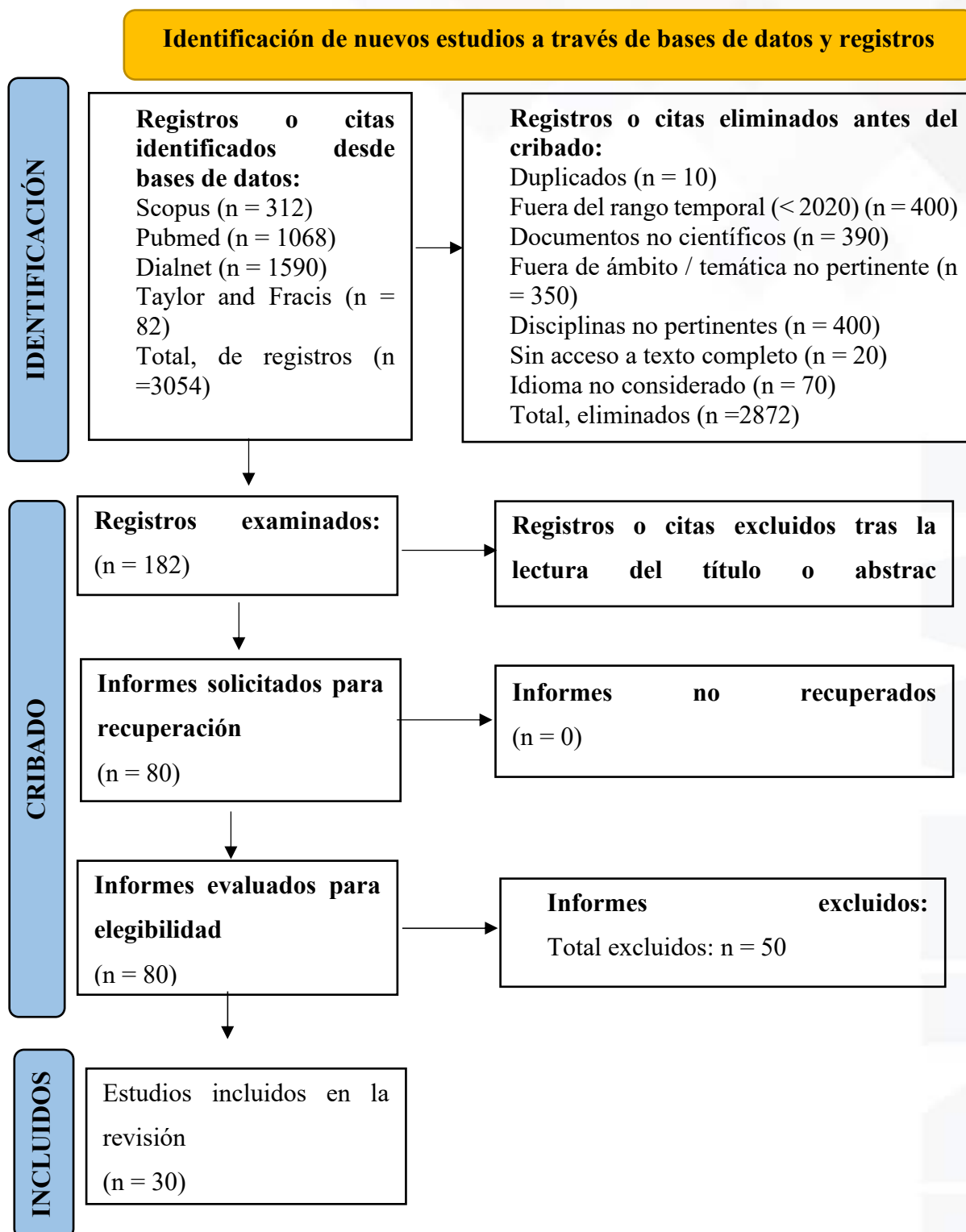
Nota. Las ecuaciones fueron adaptadas según la sintaxis disponible en cada base de datos, sin modificar los conceptos centrales de búsqueda.

La selección documental fue realizada por un solo revisor. El proceso incluyó depuración inicial por filtros, revisión de títulos y resúmenes, lectura de texto completo y decisión final de inclusión. Al no existir un segundo revisor, las dudas de elegibilidad se resolvieron mediante relectura del documento completo, contraste con los criterios de inclusión y verificación de correspondencia con la pregunta de investigación. Esta condición se reconoce como una limitación del proceso de revisión, debido al posible sesgo de selección o interpretación.

Los criterios de inclusión fueron: artículos científicos publicados entre 2020 y 2026; estudios en español o inglés; investigaciones ubicadas en educación superior; documentos centrados en formación pedagógica, competencias docentes, innovación metodológica o desarrollo profesional universitario; y estudios que aportaran información sobre calidad del aprendizaje, resultados de aprendizaje, rendimiento académico, habilidades genéricas, metacognición, motivación, enseñanza centrada en el estudiante o calidad de la enseñanza. Se excluyeron documentos no científicos, literatura gris, ensayos de opinión, publicaciones sin texto completo, estudios fuera del ámbito universitario, investigaciones sin relación con la formación docente o sin conexión con resultados de aprendizaje, registros duplicados y documentos con información metodológica insuficiente.

Figura 1

Flujo general de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de estudios PRISMA 2020



Nota. La figura presenta el proceso de selección de los estudios conforme a las directrices PRISMA 2020. De los 182 registros examinados, 102 fueron excluidos durante la revisión inicial de títulos, por lo que se solicitaron y recuperaron 80 informes para su evaluación de elegibilidad a texto completo. Posteriormente, 50 informes fueron excluidos por no cumplir los

criterios establecidos y 30 estudios fueron incluidos en la síntesis final. En total, se excluyeron 152 registros a lo largo del proceso de selección.

La evaluación metodológica se realizó mediante el MMAT, herramienta seleccionada por la diversidad del corpus, que incluyó estudios cuantitativos, cualitativos, mixtos, revisiones y trabajos aplicados. La valoración consideró la claridad del objetivo, coherencia entre diseño y pregunta de investigación, pertinencia de la muestra o corpus documental, adecuación del análisis, transparencia de resultados y declaración de limitaciones. En el caso de estudios conceptuales o revisiones, los criterios se adaptaron a la naturaleza documental del trabajo, evitando asignar valoraciones no aplicables. La aplicación visible de esta evaluación se presenta en el apartado de resultados mediante una matriz por estudio.

La síntesis fue narrativa y temática. No se realizó metaanálisis debido a la heterogeneidad de diseños, poblaciones, instrumentos, variables y medidas de resultado. Por la misma razón, no se aplicaron pruebas estadísticas de sesgo de publicación, como gráfico de embudo o prueba de Egger, ya que estas corresponden a revisiones con integración cuantitativa de efectos. En su lugar, se examinó la consistencia de hallazgos, la convergencia entre estudios, las discrepancias teóricas y las limitaciones metodológicas reportadas.

Tabla 3

Resumen de exclusión en lectura de texto completo

<u>Base de datos</u>	<u>Artículos evaluados en texto completo</u>	<u>Incluidos</u>	<u>Excluidos</u>	<u>Criterios principales de exclusión</u>
Scopus	50	10	40	Baja correspondencia con formación pedagógica, ausencia de resultados sobre aprendizaje, duplicidad temática
Dialnet	16	6	10	Estudios fuera del foco universitario, insuficiente conexión con calidad del aprendizaje
Taylor & Francis	100	11	89	Escasa relación con formación docente, estudios centrados solo en tecnología sin mediación pedagógica, falta de pertinencia con la pregunta de revisión
PubMed	16	3	13	Predominio de enfoques clínicos o disciplinares sin relación directa con formación pedagógica universitaria
Total	182	30	152	Exclusión por criterios temáticos, metodológicos y de pertinencia

Nota. La tabla sintetiza las exclusiones en lectura de texto completo por base de datos. Los valores coinciden con el flujo PRISMA corregido.

El estudio no recibió financiamiento externo. Los autores declaran no presentar conflicto de interés. Los datos utilizados están disponibles en la matriz de extracción elaborada a partir de los artículos incluidos. Las limitaciones del proceso metodológico corresponden a la participación de un solo revisor, la ausencia de registro del protocolo y la imposibilidad de aplicar metaanálisis por la heterogeneidad de la evidencia.

Resultados

Descripción de la muestra

La aplicación del procedimiento de búsqueda, cribado y elegibilidad permitió conformar una muestra documental de 30 artículos científicos, publicados entre 2020 y 2026. Los estudios fueron seleccionados a partir de cuatro bases académicas: Scopus, Dialnet, Taylor & Francis y PubMed. La distribución final fue la siguiente: 10 artículos procedentes de Scopus, 6 de Dialnet, 11 de Taylor & Francis y 3 de PubMed. Esta muestra responde a la pregunta de investigación planteada, al reunir evidencia sobre formación pedagógica docente, desarrollo profesional universitario, competencias digitales, metodologías activas, inteligencia artificial, metacognición, pensamiento crítico y calidad de los aprendizajes en educación superior.

Tabla 4

Distribución metodológica de los estudios incluidos

<u>Tipo de estudio</u>	<u>Número de artículos</u>	<u>Aporte principal a la revisión</u>
Cuantitativos	13	Relacionaron formación docente, competencias digitales, apoyo pedagógico, autoeficacia, motivación, interactividad y resultados de aprendizaje mediante encuestas, modelos estadísticos o diseños cuasi experimentales.
Cualitativos	8	Profundizaron en percepciones docentes, prácticas reflexivas, conocimiento contextual, pedagogías activas, formación permanente y transformación de la cultura pedagógica universitaria.
Mixtos	5	Integraron evidencia cuantitativa y cualitativa sobre desarrollo profesional, formación pedagógica, innovación docente, metaverso, atención visual y prácticas universitarias.
Revisiones o estudios conceptuales/documentales	4	Aportaron fundamentación teórica, revisión de alcance, análisis bibliométrico o revisión

		documental sobre formación docente, inteligencia artificial, pensamiento crítico y pedagogía universitaria.
Total	30	Corpus final sometido a extracción, evaluación metodológica y síntesis narrativa.

Nota. La clasificación se realizó según el enfoque declarado o predominante en cada artículo incluido.

La evaluación metodológica se aplicó con base en criterios derivados del *Mixed Methods Appraisal Tool* (MMAT), respetando la naturaleza de cada diseño. En los estudios empíricos se revisó la claridad del objetivo, la coherencia entre pregunta y diseño, la pertinencia de la muestra o participantes, la adecuación de la recolección de datos, la consistencia del análisis y la transparencia de resultados. En revisiones, estudios conceptuales o documentales, algunos criterios se registraron como N/A, debido a que no correspondían a diseños empíricos con participantes o intervención. Esta decisión evitó forzar una valoración metodológica no aplicable.

Tabla 5

Evaluación metodológica de los estudios incluidos según criterios MMAT adaptados al diseño

<u>Estudio</u>	<u>Diseño predominante</u>	<u>Objetivo claro</u>	<u>Diseño coherente</u>	<u>Muestra/corpus pertinente</u>	<u>Análisis adecuado</u>	<u>Limitaciones declaradas</u>	<u>Valoración</u>
Akıncıoğlu (2024)	Conceptual-crítico	Sí	Sí	N/A	Sí	N/A	Apto para fundamentación teórica
Al-Shamari y Al-Enezi (2024)	Cuantitativo	Sí	Sí	Parcial	Sí	Sí	Apto con reserva contextual
Bokan et al. (2025)	Cuantitativo cuasi experimental	Sí	Sí	Parcial	Sí	Sí	Apto con reserva muestral
Cespón y Toyos (2025)	Cuantitativo descriptivo	Sí	Sí	Parcial	Sí	Parcial	Apto con reservas
Emery et al. (2021)	Cuantitativo longitudinal/comparativo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Apto

Fiskum et al. (2025)	Cualitativo comparativo	Sí	Sí	Parcial	Sí	Sí	Apto con reservas
Freixas y Figaredo (2025)	Cualitativo	Sí	Sí	Parcial	Sí	Parcial	Apto con reservas
García de Farguell (2025)	Cualitativo documental y de campo	Sí	Sí	Parcial	Sí	N/A	Apto con reservas
García Macías et al. (2022)	Mixto diagnóstico	Sí	Sí	Parcial	Sí	Parcial	Apto con reservas
Garzón - González et al. (2025)	Cuantitativo correlacional	Sí	Sí	Parcial	Sí	Sí	Apto con reservas
Gómez - Carrasco et al. (2020)	Cuantitativo evaluativo	Sí	Sí	Sí	Sí	Parcial	Apto
González-Rivas et al. (2021)	Cualitativo, estudio de caso	Sí	Sí	Parcial	Sí	N/A	Apto con reservas
Henderson y Shipway (2026)	Cualitativo exploratorio	Sí	Sí	Parcial	Sí	Sí	Apto con reservas
Hilario et al. (2025)	Revisión de alcance	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Apto
Kesgin (2025)	Revisión bibliométrica,	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Apto

	metaanálisis y modelado							
Li y Yang (2026)	Mixto aplicado	Sí	Sí	Parcial	Sí	Sí		Apto con reservas
Méndez Carpio y Pozo Cabrera (2021)	Cualitativo descriptivo	Sí	Sí	Parcial	Sí	N/A		Apto con reservas
Mjahad et al. (2025)	Cuantitativo descriptivo	Sí	Sí	Parcial	Sí	Sí		Apto con reservas
Molina-Torres (2022)	Cuantitativo no experimental	Sí	Sí	Parcial	Sí	Sí		Apto con reservas
Morales-Maure et al. (2025)	Mixto cuasi experimental	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		Apto
Moreira-Choez et al. (2025)	Cuantitativo correlacional	Sí	Sí	Parcial	Sí	Sí		Apto con reservas
Murtonen et al. (2024)	Cuantitativo correlacional	Sí	Sí	Parcial	Sí	Sí		Apto con reservas
Pazmiño Arcos (2023)	Revisión documental	Sí	Sí	N/A	Sí	N/A		Apto para síntesis teórica
Perines Véliz (2020)	Mixto	Sí	Sí	Parcial	Sí	Sí		Apto con reservas
Tuonen et al. (2025)	Cuantitativo transversal	Sí	Sí	Parcial	Sí	Sí		Apto con reservas

Vilppu et al. (2025)	Mixto pretest-postest	Sí	Sí	Parcial	Sí	Sí	Apto con reservas
Vuojärvi et al. (2026)	Cualitativo con grupos focales	Sí	Sí	Parcial	Sí	Sí	Apto con reservas
Wass et al. (2023)	Cualitativo comparativo	Sí	Sí	Parcial	Sí	Sí	Apto con reservas
Xia (2026)	Cuantitativo SEM	Sí	Sí	Parcial	Sí	Sí	Apto con reservas
Zhang y Wu (2025)	Cuantitativo SEM	Sí	Sí	Parcial	Sí	Parcial	Apto con reservas

Nota. La valoración se reporta de forma cualitativa para evitar puntuaciones globales no recomendadas en estudios de diseños heterogéneos. “Parcial” indica que el criterio se cumplió con alguna restricción, como muestra institucional, autoinforme, alcance contextual limitado o ausencia de seguimiento longitudinal. “N/A” indica criterio no aplicable al tipo de estudio.

Análisis de los Resultados

Los estudios incluidos muestran una relación positiva entre la formación pedagógica del docente universitario y la calidad de los aprendizajes, especialmente cuando dicha formación fortalece la enseñanza centrada en el estudiante, la reflexión sobre la práctica, la evaluación formativa y el uso de metodologías activas. Vilppu et al. (2025) evidencian que la formación pedagógica puede modificar la atención visual del docente hacia los estudiantes, mientras Murtonen et al. (2024) y Tuononen et al. (2025) vinculan la preparación pedagógica con regulación docente, concepciones integradoras y prácticas más orientadas al aprendizaje. Esta tendencia también se observa en Emery et al. (2021), quienes relacionan el desarrollo profesional y la autoeficacia docente con prácticas centradas en el estudiante.

La formación pedagógica muestra mayor alcance cuando incorpora reflexión, acompañamiento y rediseño de la práctica. Freixas y Figaredo (2025) identifican que la práctica reflexiva ayuda a reconocer resistencias, preocupaciones y saberes tácitos en procesos de formación digital. González-Rivas et al. (2021) reportan que el aula invertida favorece la transformación de prácticas tradicionales hacia una enseñanza con mayor protagonismo estudiantil. Morales-Maure et al. (2025) registran avances en reflexión pedagógica, adaptación didáctica, evaluación formativa y enseñanza centrada en el estudiante mediante Lesson Study y criterios de idoneidad didáctica.

Un segundo grupo de hallazgos corresponde a las competencias digitales docentes. Garzón-González et al. (2025) y Moreira-Choez et al. (2025) relacionan estas competencias con innovación, retroalimentación, planificación, evaluación y calidad de los procesos educativos universitarios. Zhang y Wu (2025) amplían esta relación al mostrar que las habilidades digitales docentes inciden en la calidad de la enseñanza mediante la motivación estudiantil y la interactividad pedagógica. Los resultados indican que el dominio técnico de herramientas

digitales no resulta suficiente; su aporte depende de la planificación didáctica, la calidad de los recursos, la alfabetización digital del estudiante y la coherencia entre tecnología, objetivos y evaluación.

La inteligencia artificial aparece como una línea emergente en la evidencia revisada. Al-Shammari y Al-Enezi (2024) hallan una relación positiva entre uso de IA y resultados de aprendizaje en docentes en formación, mientras Bokan et al. (2025) reportan mejoras en pensamiento lógico y resolución de problemas mediante instrucción apoyada en IA. Xia (2026) muestra que el apoyo docente orientado a capacidades y acciones prácticas fortalece la autoeficacia académica, y esta predice mejores resultados en aprendizaje del inglés con IA generativa. Kesgin (2025) confirma el crecimiento de investigaciones sobre IA en educación científica, aunque advierte heterogeneidad y necesidad de formación docente para una integración pedagógica rigurosa.

Las metodologías activas constituyen otro núcleo recurrente. Gómez-Carrasco et al. (2020) evidencian que la combinación de gamificación y aula invertida mejora la percepción de aprendizaje en formación docente. Cespón y Toyos (2025) reportan alta satisfacción estudiantil ante estrategias gamificadas en modalidad virtual. Molina-Torres (2022) muestra que el aprendizaje basado en proyectos favorece competencias curriculares, participación y evaluación investigativa. Mjahad et al. (2025) identifica beneficios del aula invertida en participación, autonomía y motivación, aunque reconoce desafíos vinculados con conectividad, evaluación y preparación estudiantil. Henderson y Shipway (2026) añade que Lego® Serious Play® puede promover reflexión crítica, colaboración y aprendizaje profundo cuando se integra con intencionalidad metodológica.

La calidad del aprendizaje aparece vinculada con resultados que van más allá del rendimiento inmediato. Wass et al. (2023) muestran que la formación docente en metacognición ayuda a diseñar actividades para que los estudiantes planifiquen, monitoreen y evalúen su aprendizaje. Hilario et al. (2025) identifican que el pensamiento crítico en la escritura académica universitaria se fortalece mediante enseñanza explícita, tecnología, autoevaluación y estrategias críticas. Fiskum et al. (2025) ubican el aprendizaje basado en investigación como vía para desarrollar escritura académica, competencia investigativa, pensamiento crítico y aprendizaje permanente. Estos hallazgos permiten interpretar la calidad del aprendizaje como desarrollo de autonomía, autorregulación, argumentación y transferencia del conocimiento.

Tabla 6

Síntesis temática de los principales hallazgos

<u>Eje de resultado</u>	<u>Estudios asociados</u>	<u>Hallazgo integrador</u>
Formación pedagógica y desarrollo profesional	Emery et al. (2021), Freixas y Figaredo (2025), González-Rivas et al. (2021), Morales-Maure et al. (2025), Murtonen et al. (2024), Tuononen et al. (2025), Vilppu et al. (2025), Vuojärvi et al. (2026)	La formación pedagógica favorece concepciones centradas en el aprendizaje, reflexión docente, regulación profesional y prácticas orientadas al estudiante.

Competencias digitales y calidad educativa	García de Farguell (2025), Garzón-González et al. (2025), Méndez Carpio y Pozo Cabrera (2021), Moreira-Choez et al. (2025), Zhang y Wu (2025)	Las competencias digitales mejoran la calidad cuando se articulan con planificación didáctica, recursos pertinentes, evaluación formativa e interacción pedagógica.
Inteligencia artificial y mediación docente	Akincioğlu (2024), Al-Shammari y Al-Enezi (2024), Bokan et al. (2025), Kesgin (2025), Li y Yang (2026), Xia (2026)	La IA favorece resultados de aprendizaje cuando existe guía docente, alfabetización tecnológica, criterios éticos y tareas orientadas a razonamiento, autonomía y retroalimentación.
Metodologías activas	Gómez-Carrasco et al. (2020), Henderson y Shipway (2026), Mjahad et al. (2025), Molina-Torres (2022), Cespón y Toyos (2025)	El aula invertida, la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos y las estrategias colaborativas incrementan participación, motivación y aprendizaje aplicado.
Metacognición, pensamiento crítico y habilidades genéricas	Fiskum et al. (2025), Hilario et al. (2025), Perines Véliz (2020), Tuononen et al. (2025), Wass et al. (2023)	La calidad del aprendizaje se fortalece cuando la docencia enseña a investigar, reflexionar, argumentar, autorregularse y transferir conocimientos.
Condiciones institucionales	García Macías et al. (2022), Pazmiño Arcos (2023), Vuojärvi et al. (2026), Zhang y Wu (2025)	El desarrollo pedagógico requiere liderazgo, recursos, colaboración, formación continua y cultura institucional orientada a la mejora docente.

Nota. Los estudios aparecen agrupados por su aporte principal, aunque algunos contribuyen a más de un eje temático.

El análisis también evidencia que las condiciones institucionales influyen en la relación entre formación pedagógica y calidad del aprendizaje. Vuojärvi et al. (2026) muestran que el desarrollo pedagógico depende del conocimiento contextual de la comunidad universitaria, integrado por individualidad, colaboración y cambio. García Macías et al. (2022) identifican insuficiencias en la formación permanente de docentes universitarios ecuatorianos, principalmente en didáctica, métodos activos e interdisciplinariedad. Pazmiño Arcos (2023) sostiene que la transición desde la enseñanza tradicional hacia metodologías activas requiere competencias didácticas, planificación, evaluación, tutoría y reflexión crítica.

En síntesis, los resultados permiten responder la pregunta de revisión: la formación pedagógica del docente universitario guarda relación positiva con la calidad de los aprendizajes cuando desarrolla competencias didácticas, digitales, reflexivas y evaluativas orientadas al estudiante. La evidencia revisada coincide en que la calidad se expresa en participación, autonomía, pensamiento crítico, metacognición, autoeficacia, interacción, transferencia y mejores resultados académicos. La formación pedagógica no opera como variable aislada; su efecto depende de la mediación docente, la cultura institucional, los recursos disponibles, el diseño

metodológico y la capacidad del profesorado para transformar contenidos, tecnologías y evaluación en experiencias de aprendizaje con sentido académico.

Discusión

Los hallazgos de la revisión sostienen que la formación pedagógica del docente universitario se relaciona con la calidad de los aprendizajes cuando incide en la manera de planificar, mediar, evaluar y acompañar la experiencia formativa. Esta relación no debe interpretarse como un efecto directo e independiente, sino como una articulación entre preparación didáctica, reflexión docente, condiciones institucionales y participación estudiantil. Vilppu et al. (2025) muestran que la formación pedagógica puede modificar la atención del profesorado hacia los estudiantes; Murtonen et al. (2024) y Tuononen et al. (2025) coinciden al vincularla con regulación docente, concepciones integradoras y prácticas centradas en el aprendizaje. Esta convergencia respalda la idea de que enseñar en educación superior exige algo más que dominio disciplinar: requiere criterios pedagógicos para convertir el conocimiento experto en experiencias comprensibles, activas y evaluables.

La revisión también permite reconocer que la formación docente alcanza mayor fuerza cuando se desarrolla como práctica reflexiva y situada. Freixas y Figaredo (2025) evidencian que la reflexión ayuda a reconocer resistencias y saberes tácitos del profesorado, mientras Morales-Maure et al. (2025) muestran que los procesos de mejora pedagógica basados en Lesson Study favorecen adaptación didáctica, evaluación formativa y enseñanza centrada en el estudiante. Esta relación concuerda con González-Rivas et al. (2021), quienes señalan que el aula invertida requiere preparación metodológica para desplazar el protagonismo desde la exposición docente hacia la participación estudiantil. Por ello, la formación pedagógica no puede limitarse a actividades aisladas; necesita continuidad, acompañamiento y espacios de análisis de la práctica.

Un punto de tensión aparece en el uso de tecnologías digitales e inteligencia artificial. Los estudios revisados muestran beneficios en motivación, interacción, autoeficacia y resultados de aprendizaje; no obstante, estos beneficios dependen de la mediación docente. Zhang y Wu (2025) demuestran que las habilidades digitales inciden en la calidad de la enseñanza cuando se articulan con interactividad y alfabetización digital. Xia (2026) precisa que el apoyo docente orientado a capacidades y acciones prácticas fortalece la autoeficacia del estudiante en entornos con IA generativa. En consecuencia, la tecnología no garantiza mejora pedagógica por sí misma; su valor académico depende del diseño de tareas, la orientación ética, la retroalimentación y la claridad de los propósitos formativos.

Las metodologías activas constituyen otra línea de concordancia entre los estudios. La gamificación, el aula invertida, el aprendizaje basado en proyectos y las experiencias colaborativas se asocian con mayor participación, autonomía y aprendizaje aplicado. Gómez-Carrasco et al. (2020), Molina-Torres (2022) y Mjahad et al. (2025) coinciden en que estas estrategias favorecen la implicación del estudiante, aunque también advierten desafíos vinculados con planificación, evaluación, recursos y preparación previa. Esta evidencia impide asumir que toda metodología activa mejora automáticamente los aprendizajes. Su efectividad

depende de la formación pedagógica del docente, de la coherencia entre objetivos y evaluación, y de las condiciones institucionales que sostienen su aplicación.

La calidad del aprendizaje, según la evidencia revisada, supera la medición del rendimiento inmediato. Wass et al. (2023) vinculan la formación docente en metacognición con prácticas que ayudan al estudiante a planificar, monitorear y evaluar su aprendizaje. Fiskum et al. (2025) relacionan el aprendizaje basado en investigación con escritura académica, pensamiento crítico y aprendizaje permanente, mientras Hilario et al. (2025) subrayan la necesidad de enseñar explícitamente habilidades críticas en la producción académica. Desde esta perspectiva, la calidad de los aprendizajes se expresa en autonomía, autorregulación, argumentación, transferencia y capacidad de aplicar el conocimiento en situaciones nuevas.

El análisis también muestra que la formación pedagógica no depende únicamente de la voluntad individual del docente. Vuojärvi et al. (2026) evidencian que el desarrollo pedagógico se construye desde el conocimiento contextual de la comunidad universitaria, donde intervienen colaboración, liderazgo, recursos y cultura institucional. En Ecuador, García Macías et al. (2022) identifican debilidades en la formación permanente de docentes universitarios, especialmente en didáctica, métodos activos e interdisciplinariedad. Esta observación es coherente con Pazmiño Arcos (2023), quien plantea que la transición desde la enseñanza tradicional hacia metodologías activas exige competencias pedagógicas, planificación y evaluación. Por tanto, la mejora de la docencia universitaria requiere políticas institucionales sostenidas y no solo acciones formativas ocasionales.

El aporte teórico de esta revisión consiste en integrar evidencia reciente para explicar que la formación pedagógica actúa como mediadora entre el conocimiento disciplinar del docente y la calidad del aprendizaje del estudiante. Este aporte resulta pertinente para la educación superior porque permite superar la idea de que la calidad se deriva únicamente de contenidos actualizados o de recursos tecnológicos. La evidencia revisada indica que la calidad emerge cuando el docente diseña experiencias formativas con intencionalidad didáctica, promueve participación, evalúa de manera formativa y acompaña el desarrollo de competencias cognitivas, digitales y metacognitivas.

En términos prácticos, los resultados sugieren que las instituciones de educación superior deben fortalecer programas de formación pedagógica continua, con énfasis en metodologías activas, evaluación formativa, competencias digitales, uso ético de IA y acompañamiento metacognitivo. También resulta necesario crear espacios de colaboración docente, observación de prácticas, retroalimentación entre pares y seguimiento de los cambios en el aprendizaje estudiantil. La evidencia analizada permite deducir que los programas con mayor potencial son aquellos que combinan formación, práctica reflexiva, apoyo institucional y evaluación de impacto.

Las limitaciones de la evidencia revisada deben considerarse en la interpretación de los resultados. Varios estudios trabajaron con muestras pequeñas, contextos institucionales únicos o autoinformes, lo que restringe la generalización de algunos hallazgos. También se identificó escasez de estudios longitudinales que permitan conocer si las mejoras en concepciones, prácticas o aprendizajes se mantienen en el tiempo. En el caso de investigaciones sobre IA y competencias digitales, la rápida transformación tecnológica exige actualizaciones constantes y diseños comparativos entre contextos.

La revisión también presenta limitaciones propias. La búsqueda, selección, extracción y evaluación metodológica fueron realizadas por un solo revisor; esta decisión puede introducir sesgo de interpretación. El protocolo no fue registrado en una plataforma pública y no se realizó metaanálisis, debido a la heterogeneidad de diseños, poblaciones, instrumentos y resultados. Estas restricciones delimitan el alcance de las conclusiones, que deben entenderse como una síntesis narrativa crítica de evidencia diversa, no como una estimación cuantitativa de efecto. A partir de lo anterior, futuras investigaciones deberían priorizar diseños longitudinales, comparaciones entre instituciones, evaluación directa de prácticas docentes y medición del impacto de la formación pedagógica en aprendizajes estudiantiles. También se requieren estudios sobre formación docente para el uso de inteligencia artificial, evaluación digital, retroalimentación automatizada, pensamiento crítico y metacognición. Estas líneas permitirían avanzar desde la descripción de innovaciones hacia la comprensión de las condiciones que hacen posible una transformación pedagógica sostenida en la educación superior.

Conclusiones

La revisión sistemática permitió concluir que la formación pedagógica del docente universitario se relaciona de manera positiva con la calidad de los aprendizajes en educación superior, siempre que dicha formación trascienda la capacitación aislada y se articule con reflexión docente, planificación didáctica, evaluación formativa, metodologías activas y uso pedagógico de tecnologías. La evidencia revisada muestra que el profesorado con mayor preparación pedagógica tiende a orientar su enseñanza hacia la participación, la autonomía, la metacognición y la construcción significativa del conocimiento, lo que coincide con los hallazgos de Vilppu et al. (2025), Murtonen et al. (2024) y Tuononen et al. (2025).

Se concluye también que la calidad del aprendizaje universitario no depende únicamente del dominio disciplinar del docente. Los resultados analizados permiten sostener que la mediación pedagógica cumple una función decisiva en la transformación del contenido académico en experiencias formativas comprensibles, activas y evaluables. Desde esta perspectiva, la formación docente debe integrar competencias didácticas, digitales, investigativas y evaluativas, de modo que el profesor pueda responder a las necesidades del estudiantado y a las demandas actuales de la educación superior.

Otra conclusión central es que las metodologías activas, la inteligencia artificial y las tecnologías digitales solo favorecen la calidad educativa cuando están guiadas por criterios pedagógicos claros. La evidencia indica que la innovación no se produce por la presencia de herramientas o estrategias novedosas, sino por la capacidad del docente para diseñar tareas pertinentes, promover interacción, acompañar el aprendizaje y evaluar de manera coherente. En consecuencia, el uso de recursos digitales e IA exige formación ética, técnica y didáctica, especialmente en escenarios donde la alfabetización digital del estudiante y la disponibilidad de recursos son desiguales.

La revisión permite deducir que las instituciones de educación superior tienen una responsabilidad directa en el fortalecimiento de la formación pedagógica. No basta con exigir innovación al profesorado si no existen condiciones de apoyo, tiempo, acompañamiento, liderazgo académico, recursos tecnológicos y cultura colaborativa. En el caso ecuatoriano, los

hallazgos de García Macías et al. (2022) respaldan la necesidad de fortalecer procesos permanentes de formación docente, especialmente en didáctica, métodos activos e interdisciplinariedad.

Como recomendación, se plantea que las universidades diseñen programas de desarrollo pedagógico continuo, con seguimiento y evaluación de impacto en las prácticas docentes y en los aprendizajes estudiantiles. Estos programas deberían integrar reflexión sobre la práctica, formación en evaluación formativa, metodologías activas, competencias digitales, uso responsable de inteligencia artificial y acompañamiento metacognitivo. También se recomienda promover comunidades académicas de aprendizaje docente, observación entre pares y espacios institucionales de innovación pedagógica.

Las limitaciones de esta revisión se relacionan con la heterogeneidad metodológica de los estudios incluidos, la presencia de investigaciones desarrolladas en contextos institucionales específicos, el uso frecuente de autoinformes y la escasez de seguimientos longitudinales. A ello se suma que el proceso de búsqueda, selección y evaluación fue realizado por un solo revisor y que el protocolo no fue registrado en plataformas públicas. Estas condiciones no invalidan los hallazgos, pero delimitan su alcance interpretativo.

Futuras investigaciones deberían profundizar en el impacto longitudinal de la formación pedagógica sobre el aprendizaje estudiantil, comparar modelos de desarrollo docente entre instituciones y evaluar prácticas reales de aula mediante observación, análisis de productos académicos y medición de resultados formativos. También se requiere mayor evidencia sobre formación docente para el uso de IA, retroalimentación automatizada, evaluación digital, pensamiento crítico y autorregulación del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Akincioglu, M. (2024). Rethinking of EMI in higher education: A critical view on its scope, definition, and quality. *Language, Culture and Curriculum*, 37(2), 139–154. <https://doi.org/10.1080/07908318.2023.2251519>
- Al-Shammari, A., & Al-Enezi, S. (2024). Role of artificial intelligence in enhancing learning outcomes of pre-service social studies teachers. *Journal of Social Studies Education Research*, 15(4), 163–196. <https://eric.ed.gov/?q=source%3A%22Journal+of+Social+Studies+Education+Research%22&ffl=subInstructional+Effectiveness&id=EJ1446353>
- Bokan, M., Abdimalikkyzy, J., Babaeva, A., Keldibekova, A., Makpyr, S., & Smagulov, Y. (2025). Enhancing logical thinking skills of future informatics teachers through artificial intelligence. *Qubahan Academic Journal*, 5(1), 543–551. <https://doi.org/10.48161/qaj.v5n1a1329>
- Castellano, N., & Díaz, B. (2020). Calidad de la práctica pedagógica del docente universitario. *Negotium: Revista de Ciencias Gerenciales*, 16(46), 42–52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7969763>
- Cespón, M. T., & Toyos, P. B. (2025). An example of gamification for pre-service teachers in online higher education: Methods, tools, and purpose. *Digital Education Review*, (46), 1–14. <https://doi.org/10.1344/der.2025.46.1-14>

- Coronado, S. D. (2025). Formación pedagógica docente y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes de educación superior. *Revista Temario Científico*, 5(2), 1–19. <https://doi.org/10.47212/rtcAlinin.3.225.14>
- Emery, N., Maher, J. M., & Ebert-May, D. (2021). Environmental influences and individual characteristics that affect learner-centered teaching practices. *PLOS ONE*, 16(4), e0250760. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250760>
- Espejo Leupin, R., Romo López, V., Cárdenas, K., Espejo Leupin, R., Romo López, V., & Cárdenas, K. (2020). Desarrollo docente y diseño curricular en educación superior: Una sinergia necesaria para mejorar la calidad de la educación. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 7–23. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200007>
- Finkelstein, C., Lucarelli, E., Cunha, M. I. D., Collazo, M., Marin, P., & Cascante, N. (2022). Abriendo fronteras en la formación pedagógica de los docentes universitarios. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 230–258. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.542>
- Fiskum, T. A., Jegstad, K. M., Aspors, J., & Eklund, G. (2025). The goal of research-based learning in teacher education: Norwegian and Finnish teacher educators' perspectives. *Cogent Education*, 12(1), 2465918. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2465918>
- Freixas, R., & Figaredo, D. D. (2025). The influence of a reflective practice approach on digital faculty training. *Educação e Pesquisa*, 51, e291226. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551291226en>
- García de Farguell, Y. (2025). Recurso educativo abierto: Estrategia tecnológica basada en el análisis de la enseñanza del docente universitario. *Revista Crítica con Ciencia*, 3(5), 108–133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10530403>
- García Macías, V. M., Rodríguez Rodríguez, A., & García Rodríguez, R. (2022). Caracterización del estado actual del proceso de formación permanente de los docentes universitarios ecuatorianos. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 6(Extra-11), 144–160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9016156>
- Garzón-González, R. E., López-López, H. L., Salavarría-Melo, P. I., & Vergara-Párraga, J. S. (2025). Digital teaching skills: Key to innovation and quality in higher education. *Revista de Ciencias Sociales*, 31(4), 59–73. <https://doi.org/10.31876/racs.v31i4.44839>
- Gómez, G. Á., Moya, J. V., Ricardo, J. E., & Sánchez, C. V. (2021). La formación continua de los docentes de la educación superior como sustento del modelo pedagógico. *Revista Conrado*, 17(S1), 431–439. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1800>
- Gómez-Carrasco, C. J., Monteagudo-Fernández, J., Moreno-Vera, J. R., & Sainz-Gómez, M. (2020). Evaluation of a gamification and flipped-classroom program used in teacher training: Perception of learning and outcome. *PLOS ONE*, 15(7), e0236083. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236083>
- Gonzales, R. (2022). Desempeño docente y logro de aprendizajes en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 4(2), 25–44. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.002>
- González Rivas, R. A., Zueck, M. del C., Baena Extremera, A., Soto Valenzuela, M. C., & Gastélum Cuadras, G. (2021). Programa de formación pedagógica para docentes

- universitarios. *Revista Publicando*, 8(29), 21–34.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7878152>
- Henderson, H., & Shipway, R. (2026). For the love of Lego: Exploring the perceptions and use by academics in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 1–20.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2026.2623003>
- Hilario, E. C. R., Lazarte, E. G. F., Rojas, E. U. A., & Carcausto-Calla, W. (2025). Critical thinking in academic writing at the university: A scoping review. *Journal of Educational and Social Research*, 15(4), 240–254. <https://doi.org/10.36941/jesr-2025-0135>
- Kesgin, K. (2025). Bibliometric analysis and predictive modeling map the role of artificial intelligence in science education from research trends to classroom integration. *Discover Education*, 4(1), 464. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00906-8>
- Li, M., & Yang, M. (2026). Design and application of an integrated metaverse-based immersive learning environment in higher education. *Cogent Education*, 13(1), 2635785. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2026.2635785>
- Méndez Carpio, C. R., & Pozo Cabrera, E. E. (2021). La tecnopedagogía: Enlace crucial entre metodologías activas y herramientas digitales en la educación híbrida universitaria. *Revista Scientific*, 6(22), 248–269.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9583404>
- Mjahad, R., Boukranaa, A., ElKarfa, A., & Sandy, K. (2025). The integration of flipped learning in Moroccan higher education: Benefits and challenges. *Cogent Education*, 12(1), 2546573. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2546573>
- Molina-Torres, M.-P. (2022). Project-based learning for teacher training in primary education. *Education Sciences*, 12(10), 647. <https://doi.org/10.3390/educsci12100647>
- Morales-Maure, L., Chacón-Rivadeneira, K., García-Marimón, O., Sáez-Delgado, F., & Campos-Nava, M. (2025). Enhancing mathematics teacher training in higher education: The role of lesson study and didactic suitability criteria in pedagogical innovation. *Trends in Higher Education*, 4(3), 39. <https://doi.org/10.3390/higheredu4030039>
- Moreira-Choez, J. S., Lamus de Rodríguez, T. M., & Zambrano-Acosta, J. M. (2025). Digital teaching skills as a determinant of quality in university educational processes. *Revista de Ciencias Sociales*, 31(4), 315–330. <https://doi.org/10.31876/rcs.v31i4.44862>
- Murtonen, M., Aldahdoh, T. Z., Vilppu, H., Trang, N. T. T., Riekkinen, J., & Vermunt, J. D. (2024). Importance of regulation and the quality of teacher learning in student-centred teaching. *Teacher Development*, 28(4), 534–552.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2318329>
- Olarte-Arias, Y. A., Ruiz-Ramírez, J. A., Glasserman-Morales, L. D., Olarte-Arias, Y. A., Ruiz-Ramírez, J. A., & Glasserman-Morales, L. D. (2022). Coconstrucción de un sistema de evaluación por competencias y resultados de aprendizaje en educación superior. *Praxis & Saber*, 13(35).
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2216-01592022000400008&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Pazmiño Arcos, A. F. (2023). Transformaciones en la docencia universitaria: De la enseñanza tradicional a metodologías activas. *Sage Sphere Higher Education*, 1(1), 4.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10250190>

- Perines Véliz, H. (2020). La formación en investigación educativa de los futuros profesores. *Formación Universitaria*, 13(4), 139–152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8059030>
- Pinzón, M. del C. C. (2020). Formación continua del docente como factor de la calidad educativa universitaria. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 73–79. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.21>
- Rodríguez Espinar, S. (2020). Luces y sombras en la formación pedagógica del profesorado universitario en España. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 143–168. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13183>
- Rodríguez Ponce, E., & Fleet, N. (2020). Relevancia del profesorado universitario en la formación pedagógica. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(4), 419–432. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7687048>
- Sanabria, G. P. S. (2023). Formación docente en competencia pedagógica para el uso de las TIC en educación superior en Colombia. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 15(30). <https://doi.org/10.22430/21457778.2681>
- Tuononen, T., Hyytinen, H., Kleemola, K., Hailikari, T., & Toom, A. (2025). Generic skills in higher education: Teachers' conceptions, pedagogical practices, and pedagogical training. *Teaching in Higher Education*, 30(1), 207–224. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2248003>
- Urday-Cáceres, J. R., & Tenorio-Guevara, T. (2022). Formación continua del docente universitario: Reto y oportunidad para una enseñanza de calidad: Continuous training of university teachers: Challenge and opportunity for quality teaching. *Maestro y Sociedad*, 19(3), 1100–1129. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5658>
- Vásquez, G. I. V., Madrid, S. D. P. C., Ronquillo, M. C. J., & Rodríguez, P. Y. G. (2025). La educación superior. Un análisis de la calidad y la relevancia en la formación de los docentes. Una revisión sistemática. *RECIMUNDO*, 9(1), 692–712. [https://doi.org/10.26820/recimundo/9.\(1\).enero.2025.692-712](https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(1).enero.2025.692-712)
- Ventura, L. del P. A., Gutiérrez, D. G. H., & Guillén, F. M. P. (2024). Práctica pedagógica en el nivel superior, retos actuales para una enseñanza de calidad: Una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 954–968. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.776>
- Vilppu, H., Anto, E., & Murtonen, M. (2025). Learning to focus on students: The effect of pedagogical training on university teachers' visual attention. *Teaching in Higher Education*, 30(7), 1703–1721. <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2465992>
- Vuojärvi, H., Uusiautti, S., Pruikkonen, A., & Soukka, A. (2026). Community perspectives on the contextual knowledge of pedagogical development in higher education. *Studies in Higher Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/03075079.2026.2643787>
- Wass, R., Rogers, T., Brown, K., Smith-Han, K., Tagg, J., Berg, D., & Gallagher, S. (2023). Pedagogical training for developing students' metacognition: Implications for educators. *International Journal for Academic Development*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2023.2246442>
- Xia, S. (2026). Teacher support enhances self-efficacy and learning outcomes in the age of AI. *Scientific Reports*, 16(1), 5113. <https://doi.org/10.1038/s41598-026-36014-2>

Zhang, J., & Wu, Y. (2025). Impact of university teachers' digital teaching skills on teaching quality in higher education. *Cogent Education*, 12(1), 2436706. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2436706>

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existe conflicto de interés.

Financiamiento: La investigación no recibió financiamiento ni asistencia económica de instituciones o entidades externas.

Agradecimiento: Expresamos nuestro más profundo agradecimiento a Dios por brindarnos la fortaleza, la sabiduría y la perseverancia para alcanzar esta meta. A nuestras familias, por su apoyo incondicional, confianza y motivación constante durante este proceso. Asimismo, agradecemos a todas las personas que, con sus enseñanzas, consejos y apoyo, contribuyeron al desarrollo de este trabajo. Este logro es el resultado del esfuerzo compartido, la dedicación y el compromiso por seguir creciendo personal y profesionalmente.

Nota: El artículo no es producto de una publicación anterior.

CERTIFICATION

MQR® editorial certifies, that this article:

Formación pedagógica del docente universitario y su relación con la calidad de los aprendizajes en educación superior

Teacher training for university faculty and its relationship to the quality of learning in higher education

REVIEW - "Aceptada para su publicación después de superar un proceso de doble revisión ciega externa"

Fechas de recepción: 14-JUN-2026 aceptación: 17-JUL-2026 publicación: 30-SEP-2026

Authors:

Duchi-Rivera, María José*
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO
Maestría en Educación, con mención en Docencia e
Investigación en Educación Superior
Milagro – Ecuador



mduchir@unemi.edu.ec



<https://orcid.org/0009-0009-0599-4263>

Arteaga-Alcivar, Wilmer Marcelo
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO
Maestría en Educación, con mención en Docencia e
Investigación en Educación Superior
Manabí – Ecuador



warteagaa2@unemi.edu.ec



<https://orcid.org/0009-0001-9514-0836>

Fonseca-Largo, Carlos Eduardo
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO
Docente Tutor del área de Docencia e Investigación en
Educación Superior
Quito – Ecuador



cfonsecal@unemi.edu.ec



<https://orcid.org/0009-0000-9064-2629>

Published:

Vol. 10 Núm. 3 (2026): Revista Científica MQRinvestigar: pag. 01-27

DOI: <https://doi.org/10.56048/MQR.2026.e495>

Indexado en Latindex 2.0 ISSN-L 2588-0659



<http://www.investigarmqr.com/>

Cordially yours,
MQRInvestigar - Director



Firmado electrónicamente por:
MARCO ANTONIO
QUINTANILLA
ROMERO

