



Impacto de la formación docente en las competencias de inglés en el bachillerato ecuatoriano (2020-2025)

Impact of Teacher Training on English Language Competencies in Ecuadorian High School Education (2020–2025)

Autores:

Ninfa Sofía Guevara Peñaranda ¹

 0000-0001-6638-8851

¹Universidad de Panamá, Panamá

nguevarap@unemi.edu.ec

²Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

Recepción: 03 de junio de 2025

Aceptación: 12 de julio de 2025

Publicación: 05 de agosto de 2025

Citación/como citar este artículo: Guevara, N. (2025). Impacto de la formación docente en las competencias de inglés en el bachillerato ecuatoriano (2020-2025), 5(2), Pág. 247-268.



Resumen

El presente artículo analiza el impacto de la formación y capacitación docente en el logro de competencias del idioma inglés en estudiantes de bachillerato en Ecuador durante los últimos cinco años. Mediante una revisión documental de fuentes académicas indexadas (2020-2025), se identifican tendencias y resultados relevantes, diferenciando por región geográfica, tipo de institución educativa (pública o privada) y programas de formación implementados. Los hallazgos indican que la insuficiente preparación docente ha influido negativamente en el nivel de inglés alcanzado por los bachilleres, evidenciándose brechas significativas entre los niveles esperados por el currículo nacional y los niveles reales de dominio estudiantil. Asimismo, se observan disparidades marcadas entre sectores público y privado, así como entre regiones, asociadas a desigualdades en acceso a capacitación docente, carga horaria de inglés y disponibilidad de recursos pedagógicos. En la discusión, se comparan estos resultados con la literatura regional e internacional, evidenciando convergencias en la importancia de la calidad docente para los aprendizajes. Finalmente, se presentan recomendaciones orientadas a políticas públicas educativas, enfatizando la necesidad de programas sostenibles de desarrollo profesional docente, especialmente enfocados en zonas y sectores rezagados, con miras a mejorar la equidad y elevar las competencias en inglés de los estudiantes ecuatorianos.

Palabras clave: formación docente; competencia en inglés; bachillerato; Ecuador; educación secundaria.

Abstract

This academic article examines the impact of teacher training and professional development on the achievement of English language competencies among Ecuadorian high school students over the past five years. Through a documentary review of indexed scholarly sources (2020-2025), key trends and findings are identified, disaggregated by region, type of institution (public vs. private), and training programs implemented. The findings indicate that insufficient teacher preparation has negatively impacted the English proficiency levels attained by high school graduates, revealing significant gaps between the proficiency levels expected by the national curriculum and students' actual performance. Marked disparities are observed between public and private sectors and across regions, associated with unequal access to teacher training, differences in English instructional hours, and availability of teaching resources. In the discussion, these results are compared with academic literature from Latin America and beyond, underscoring the central role of teacher quality in student learning outcomes. Finally, key recommendations are offered for educational policy, highlighting the need for sustainable teacher professional development programs, especially those targeting underserved regions and sectors, to improve equity and raise English competency levels among Ecuadorian high school students.

Keywords: teacher training; English proficiency; high school; Ecuador; secondary education.

Introducción

El idioma inglés se ha convertido en una habilidad fundamental en el mundo globalizado actual, abriendo oportunidades educativas y laborales a quienes lo dominan. En Ecuador, la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato ha cobrado especial relevancia en la última década, impulsada por políticas que buscan mejorar la competitividad académica y profesional de los jóvenes. El currículo nacional de Lengua Extranjera establece que, al graduarse del bachillerato, los estudiantes deberían alcanzar un nivel intermedio (B1) de dominio del inglés. Sin embargo, diversas evaluaciones y estudios recientes han evidenciado que el logro real suele estar por debajo de lo esperado. Ecuador se ha ubicado consistentemente entre los países latinoamericanos con más bajo nivel de inglés, situación atribuida en parte a metodologías de enseñanza tradicionales y a la falta de docentes suficientemente calificados en el idioma. Esta brecha en competencias lingüísticas genera preocupación, pues limita el acceso de los egresados a la educación superior de calidad y a un mercado laboral cada vez más exigente en habilidades comunicativas globales. Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2021), el dominio del inglés es un eje estratégico para el desarrollo educativo nacional, particularmente en el nivel de bachillerato. No obstante, informes como el EF English Proficiency Index (Education First, 2023) sitúan a Ecuador en una de las posiciones más bajas de la región en cuanto a competencias en inglés, reflejando brechas persistentes entre lo estipulado en el currículo nacional y los resultados reales. El informe de resultados de la Evaluación Ser Bachiller del INEVAL (2019) ya advertía que menos del 30% de los estudiantes alcanzaban un nivel A2, y menos del 5% lograba B1 al terminar el bachillerato, a pesar de que este último es el objetivo curricular nacional.

En este contexto, la formación docente emerge como un factor crítico para mejorar los resultados de aprendizaje del inglés. La literatura especializada señala que la calidad de

la enseñanza está estrechamente ligada a la preparación académica y pedagógica del profesorado. Un cuerpo docente con alto dominio del idioma y con entrenamiento en metodologías actuales puede influir positivamente en el desempeño estudiantil en lenguas extranjeras. Por el contrario, deficiencias en la formación inicial y continua de los profesores de inglés repercuten en prácticas de aula menos efectivas y en bajos niveles de logro por parte de los alumnos. En Ecuador, históricamente muchos docentes de inglés han enfrentado limitaciones en su propio manejo del idioma y en acceso a capacitaciones pertinentes, especialmente en instituciones públicas y zonas rurales. Estas carencias han sido identificadas como uno de los principales obstáculos para el cumplimiento de los estándares nacionales de aprendizaje del inglés. El British Council (2015) ya advertía que la escasez de docentes con certificación internacional y la falta de oportunidades de desarrollo profesional han limitado el progreso en la enseñanza del inglés en Ecuador.

El presente artículo tiene como objetivo analizar de manera integral cómo la formación y capacitación de los docentes de inglés ha incidido en el desarrollo de competencias lingüísticas de los estudiantes de bachillerato en Ecuador durante el último quinquenio (2020-2025). Se abordará esta temática diferenciando el impacto según la región (contrastando, por ejemplo, realidades de la Sierra, Costa, Amazonía y región Insular), el tipo de institución educativa (pública vs. privada) y considerando algunos programas e iniciativas de formación docente implementados en el periodo analizado. La investigación se sustenta en la recopilación y análisis de estudios empíricos y reportes académicos indexados en bases de datos confiables (Scopus, SciELO, Redalyc, Latindex, entre otras), garantizando la fiabilidad de las fuentes. A través de este análisis documental, se busca identificar patrones comunes, avances logrados y desafíos persistentes en torno a la formación del profesorado de inglés y su efecto en las competencias estudiantiles. Los hallazgos obtenidos no solo permitirán comprender mejor la situación ecuatoriana en

un contexto latinoamericano, sino que también aportarán insumos valiosos para la toma de decisiones en política educativa, especialmente orientadas a reducir brechas de calidad entre distintos segmentos del sistema educativo.

Revisión literaria

El rol de la formación docente en la mejora de la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido ampliamente documentado. La evidencia empírica sugiere que los programas de desarrollo profesional docente, particularmente aquellos centrados en el enfoque comunicativo y en la competencia intercultural, inciden de manera significativa en los logros de aprendizaje del estudiantado (Richards, 2022; Freeman & Johnson, 2021). En el contexto latinoamericano, varios estudios han advertido que la ausencia de una política estructurada de formación continua ha limitado los avances en el dominio del inglés en la educación secundaria, generando desigualdades entre regiones, sectores y tipos de institución (Cárdenas & Hernández, 2020).

Una de las dimensiones clave para la efectividad docente en el área de inglés es el dominio lingüístico del propio profesor. Investigaciones recientes han demostrado que los docentes con niveles avanzados de inglés (B2 o superiores) y formación metodológica actualizada tienen mayores probabilidades de implementar prácticas centradas en la comunicación real, el aprendizaje colaborativo y la retroalimentación formativa, lo que se traduce en mejores resultados en comprensión y producción oral en los estudiantes (Borg & Alshumaimeri, 2023). No obstante, la mayoría de sistemas educativos en países en vías de desarrollo aún presentan carencias estructurales en este sentido, particularmente en contextos rurales y en el sector público (Muñoz & Ramírez, 2021).

En Ecuador, si bien se han impulsado iniciativas focalizadas para mejorar la enseñanza del inglés —como la incorporación de estándares de inglés en la formación inicial docente

o la creación de redes de práctica profesional entre maestros—, dichas acciones carecen aún de continuidad, cobertura nacional y evaluación sistemática de impacto (Tapia & Villacís, 2023). A ello se suma la limitada inversión en infraestructura didáctica (laboratorios de idiomas, bibliotecas bilingües, acceso a plataformas virtuales), que condiciona el uso de metodologías innovadoras y tecnologías educativas en el aula (Castro & Lema, 2022).

Por otra parte, la literatura ha abordado la influencia del contexto sociocultural en la percepción y adopción de estrategias de formación docente. Por ejemplo, Huerta & Ospina (2020) sostienen que las resistencias al cambio metodológico entre docentes pueden estar asociadas a trayectorias de formación inicial centradas en modelos tradicionales, así como a la falta de tiempo institucional para la planificación colaborativa. Esto sugiere que cualquier política de fortalecimiento docente debe ir acompañada de medidas organizacionales que favorezcan una cultura profesional orientada a la mejora continua.

En los últimos años, se ha planteado también la necesidad de integrar componentes de justicia educativa y equidad territorial en los planes de formación. Estudios comparativos en países como Perú, Colombia y México han demostrado que los estudiantes de escuelas en zonas rurales o de bajo nivel socioeconómico enfrentan barreras adicionales para alcanzar los estándares de inglés, debido a la menor cualificación docente y a la escasez de oportunidades de formación profesional en sus regiones (Villalobos & Castañeda, 2021; García-Holgado et al., 2024). Estas brechas no solo afectan el rendimiento académico, sino también las posibilidades de inserción en la educación superior y en el mercado laboral global.

En consecuencia, los enfoques contemporáneos recomiendan diseñar programas de desarrollo profesional docente que sean contextualizados, sostenibles y evaluables, incorporando modalidades híbridas, mentorías entre pares, y comunidades de práctica profesional. El énfasis no solo debe recaer en mejorar el nivel de inglés del profesorado, sino en transformar las creencias, actitudes y prácticas pedagógicas de manera que se generen entornos de aprendizaje significativos para todos los estudiantes (Burns & Knox, 2022).

Métodos y materiales

Este estudio adoptó un enfoque de investigación cualitativa basado en el análisis documental de fuentes primarias y secundarias. Se realizó una revisión bibliográfica sistemática de literatura académica publicada entre 2020 y 2025, focalizada en la intersección entre formación docente y logro de competencias en inglés en el nivel de bachillerato en Ecuador. Para garantizar la relevancia y rigurosidad de la información, solo se consideraron fuentes indexadas en bases de datos reconocidas (por ejemplo, Scopus, SciELO, Latindex, Redalyc, DOAJ), incluyendo artículos de revistas científicas, reportes técnicos y tesis de posgrado publicadas, siempre que estuviesen referidos al contexto ecuatoriano o, de manera comparativa, al latinoamericano.

La recopilación de datos se efectuó mediante búsquedas avanzadas con palabras clave en español e inglés, tales como “*formación docente inglés Ecuador*”, “*teacher training English Latín América*”, “*competencias lingüísticas bachillerato*”, entre otras combinaciones pertinentes. Se filtraron los resultados para identificar aquellos estudios que presentaran evidencia empírica sobre la relación entre la capacitación de profesores de inglés y los resultados de aprendizaje de los estudiantes (medidos en niveles de dominio, puntajes en pruebas estandarizadas u otros indicadores de competencia). En total, se seleccionó un corpus de aproximadamente 20 fuentes relevantes, de las cuales

una docena correspondía a investigaciones realizadas directamente en Ecuador y el resto aportaba contexto comparativo regional.

El análisis de la información se llevó a cabo siguiendo técnicas de revisión narrativa y análisis de contenido temático. Se extrajeron de cada fuente las ideas centrales, resultados cuantitativos o cualitativos y recomendaciones relacionadas con: (a) la incidencia de la formación docente en los logros estudiantiles en inglés; (b) diferencias observadas según región geográfica o entorno (urbano/rural); (c) diferencias según tipo de institución (fiscal o particular); y (d) evaluación de programas específicos de desarrollo profesional docente en el área de inglés. Posteriormente, se procedió a la *triangulación* de hallazgos, comparando y contrastando los resultados de distintos estudios para identificar convergencias, divergencias y tendencias generales. Este proceso permitió sintetizar la evidencia de manera coherente, reducir sesgos individuales de cada estudio y aumentar la validez global de las conclusiones. Los hallazgos se organizan en la sección de Resultados de acuerdo con las categorías de análisis mencionadas, seguidos de una sección de Discusión donde se interpreta su significado a la luz de la literatura existente. Finalmente, el estudio deriva en Conclusiones con aportes y recomendaciones prácticas, apoyadas en la evidencia recopilada.

Es importante señalar que, al tratarse de una investigación de análisis documental, no se trabajó con sujetos humanos ni se requirió la aplicación de instrumentos directos como encuestas o entrevistas. No obstante, se respetaron los principios de rigor científico en la selección de fuentes confiables y en la atribución adecuada de las ideas mediante citas según normas APA 7^a edición, garantizando la ética y transparencia académica en todo el proceso. La metodología seguida proporciona una visión amplia y fundamentada del problema investigado, apropiada para comprender la compleja relación entre la formación docente y el logro de competencias en inglés en el contexto ecuatoriano reciente.

Análisis de Resultados

Formación docente y logro de competencias en inglés

Del análisis de las fuentes se desprende que existe una relación estrecha entre la formación del profesorado de inglés y el nivel de competencias alcanzado por los estudiantes en bachillerato. Diversos estudios coinciden en que los colegios cuyos docentes poseen una sólida preparación pedagógica y un alto dominio del idioma reportan mejores resultados en las pruebas de inglés aplicadas a sus alumnos, en contraste con aquellos planteles donde los docentes carecen de certificación adecuada o actualización en metodologías de enseñanza del inglés. En términos generales, la insuficiente formación docente ha obstaculizado el cumplimiento de los estándares nacionales. Por ejemplo, Guevara-Peñaranda y Riera-Hermida (2025) documentaron que la mayoría de estudiantes al egresar del bachillerato no alcanzan el nivel B1 previsto en el currículo, sino que se sitúan en niveles básicos (A1+ y A2); esta brecha de logro se vincula a factores como la *escasa preparación del docente de inglés*, una limitada carga horaria dedicada al idioma en el plan de estudios y la falta de recursos didácticos de calidad. En otras palabras, cuando el profesor no cuenta con suficiente competencia lingüística o capacitación en didáctica del inglés, es menos probable que pueda guiar a sus alumnos hacia un desempeño comunicativo alto en ese idioma. Varios trabajos enfatizan que las deficiencias en pronunciación, gramática comunicativa y manejo de estrategias de enseñanza por parte del docente se reflejan directamente en las habilidades productivas (habla y escritura) y receptoras (lectura y audición) de sus estudiantes, generando egresados que, en muchos casos, *no logran la suficiencia lingüística mínima esperada para un bachiller*.

En contraste, mejoras en la formación docente tienden a traducirse en mejoras en las competencias estudiantiles. Algunas experiencias exitosas documentadas en la literatura

muestran que, al elevar el nivel de inglés de los maestros (por ejemplo, mediante certificaciones internacionales B2 o C1) y al entrenarlos en metodologías centradas en la comunicación activa, los estudiantes exhiben progresos notables en fluidez, vocabulario y comprensión del idioma. Esto sugiere que la inversión en el desarrollo profesional de los docentes de inglés tiene un efecto multiplicador en el aula. Los hallazgos de Riera et al. (2024) apoyan esta idea: su estudio señala que Ecuador enfrenta desafíos de bajo rendimiento en inglés justamente por la falta de docentes calificados y por metodologías inadecuadas, subrayando la necesidad de capacitar a los profesores en enfoques más efectivos. En suma, a nivel país, la calidad de la formación docente en inglés emerge como un predictor significativo del logro estudiantil en esa asignatura, lo cual valida la hipótesis central de este artículo.

Diferencias por tipo de institución: sector público vs. privado

Los resultados revelan marcadas brechas de desempeño en inglés entre estudiantes del sector público y del privado, que a su vez se relacionan con diferencias en la formación y condiciones de trabajo de sus docentes. En instituciones educativas privadas, especialmente aquellas de élite en áreas urbanas, suele encontrarse un profesorado con mayores credenciales: muchos profesores de inglés en colegios privados poseen títulos universitarios especializados en la enseñanza del idioma, certificaciones internacionales (como TKT, TESOL, etc.) y participan con mayor frecuencia en cursos de actualización pedagógica. Además, estos centros suelen asignar una mayor carga horaria semanal al inglés (en algunos casos, 8 a 10 horas por semana), lo que permite una enseñanza más intensiva. Consecuentemente, los estudiantes de colegios privados tienden a graduarse con niveles de competencia más altos (en o por encima de B1), teniendo incluso la oportunidad de rendir exámenes internacionales de certificación. Por el contrario, en muchos colegios fiscales (públicos) se evidencian limitaciones significativas: la

enseñanza del inglés suele limitarse a 3-5 horas semanales, con currículos ajustados al mínimo establecido por el Ministerio de Educación, y en varios casos los docentes titulares de inglés *no cuentan con la especialización adecuada*. Algunos profesores de inglés en el sector público provienen de otras disciplinas o no alcanzaron un nivel avanzado de dominio del idioma, circunstancia especialmente común en zonas rurales o ciudades pequeñas. Esta realidad redonda en que, al finalizar el bachillerato, los alumnos de instituciones públicas presenten en promedio un nivel de inglés considerablemente inferior al de sus pares del sector privado, ampliando una brecha educativa que luego tiene consecuencias en el ámbito universitario y laboral (Sempértegui, 2022).

La literatura sugiere que las condiciones laborales y de desarrollo profesional difieren entre ambos sectores, lo cual incide en la calidad de la enseñanza. Mientras las escuelas privadas suelen invertir en la capacitación continua de su personal (por ejemplo, mediante talleres, asistencias a congresos, convenios con centros binacionales para perfeccionamiento docente), el sector público ha enfrentado dificultades para asegurar programas sistemáticos de formación en servicio para todos sus docentes de inglés. Algunos maestros fiscales señalan la falta de incentivos y la sobrecarga de trabajo como obstáculos para acceder a cursos de actualización. Asimismo, los salarios en el sector privado de gama alta pueden ser más competitivos, atrayendo a profesionales con mejor preparación, mientras que el sector público debe atender una demanda masiva de docentes a nivel nacional, enfrentando desigualdades en la distribución de talento humano. En consecuencia, los estudiantes de colegios públicos, especialmente aquellos de contextos socioeconómicos vulnerables, tienen menos probabilidades de contar con docentes altamente capacitados, perpetuándose así una disparidad en los resultados de aprendizaje de inglés que coincide con líneas de inequidad social. Esta situación ha sido calificada como “*brecha abismal*” por expertos, al remarcar que los egresados del sistema público

generalmente “no cuentan con las mismas oportunidades de crecimiento” que quienes egresan del sistema privado en lo referente al dominio del inglés (Sempértegui, 2022). Los datos recopilados enfatizan, por tanto, la urgencia de reforzar la formación docente en el sector público como estrategia clave para cerrar la brecha de competencias en lenguas extranjeras entre ambos subsistemas educativos.

Diferencias regionales y contextos geográficos

El impacto de la formación docente en los logros estudiantiles en inglés también muestra variaciones importantes de acuerdo con la región geográfica dentro de Ecuador. Los estudios revisados indican que existen desigualdades territoriales en cuanto al nivel de inglés de los estudiantes, las cuales están relacionadas en buena medida con la disponibilidad de docentes calificados en cada zona. En términos generales, las instituciones educativas ubicadas en ciudades principales de la región Sierra (interandina) y ciertas zonas urbanas de la Costa presentan mejores resultados promedio en inglés, coincidiendo con una mayor concentración de docentes de inglés bien formados. Por ejemplo, Quito (Pichincha) y Cuenca (Azuay) suelen registrar los niveles más altos de dominio del inglés en evaluaciones nacionales, mientras que provincias de la Amazonía como Napo u Orellana están entre las de más bajo rendimiento. Una de las causas identificadas es que las áreas rurales y periféricas enfrentan dificultades para atraer y retener docentes de inglés con amplia formación. Tal como señalan Vélez Bravo et al. (2025), “entre los hallazgos destaca la desigualdad en el acceso [a la formación continua], especialmente en zonas rurales”, reflejando que los profesores ubicados fuera de las grandes urbes tienen menos oportunidades de capacitación y actualización profesional. Esto redundaría en que la calidad de la enseñanza de inglés en regiones apartadas o con poblaciones dispersas sea inferior, impactando negativamente en las competencias adquiridas por los alumnos.

Adicionalmente, factores socioeconómicos regionales influyen en este panorama. Provincias con mayores índices de desarrollo (ej. Pichincha, Guayas, Azuay) no solo cuentan con más recursos para educación, sino que suelen ser asiento de universidades e institutos donde se forman docentes de inglés, generando un círculo virtuoso de disponibilidad de capital humano calificado localmente. En contraste, provincias amazónicas y zonas fronterizas tienen menor oferta de formación superior en idiomas y deben depender de la reubicación de docentes desde otras partes del país, lo que no siempre ocurre en suficientes números. Los datos disponibles sugieren que solo ciertas provincias logran aproximarse a un nivel “aceptable” de dominio del inglés en sus bachilleres, mientras que otras se encuentran rezagadas. Por ejemplo, un estudio reportó que la provincia de *Guayas* (que incluye a Guayaquil) sobresale por tener un porcentaje notable de estudiantes alcanzando niveles intermedios, atribuible en parte a programas locales de capacitación docente y a la influencia de instituciones bilingües privadas en la zona (Sempertegui, 2022). Por otro lado, en provincias amazónicas como *Napo* o *Orellana*, los puntajes promedio en inglés son considerablemente más bajos, lo cual se alinea con las observaciones de precariedad en la formación y seguimiento a los docentes de inglés allí destinados. Incluso regiones de alta actividad turística como Galápagos muestran un nivel bajo de inglés en la población estudiantil local, evidenciando que la demanda turística no se ha traducido en mejoras suficientes en la enseñanza escolar del idioma.

Estos hallazgos subrayan la importancia de adoptar una mirada territorial en las estrategias de fortalecimiento docente. La regionalización de la capacitación, llevando programas formativos específicos a cada zona, con pertinencia cultural y lingüística, aparece como una necesidad. Además, podrían incentivarse políticas de *redistribución de docentes calificados*, por ejemplo, ofreciendo beneficios para que profesores con alto

nivel de inglés trabajen en provincias con déficit. En síntesis, la inequidad regional en competencias de inglés refleja, en buena medida, la inequidad en la formación y apoyo a los docentes, lo que indica que cualquier intervención de política educativa debe contemplar cerrar estas brechas geográficas para lograr mejoras equitativas a nivel nacional.

Programas de formación docente implementados (últimos cinco años)

Durante el periodo 2020-2025 se han llevado a cabo en Ecuador diversas iniciativas orientadas a mejorar la formación de los docentes de inglés, con el objetivo último de elevar el rendimiento estudiantil en este idioma. A continuación, se destacan algunos programas e intervenciones relevantes identificados en la revisión, así como sus impactos reportados:

- **Programas nacionales de capacitación continua:** El Ministerio de Educación, a través de convenios con universidades y organismos internacionales, ha implementado proyectos de *fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. Uno de los esfuerzos heredados de la década anterior es el programa "**Fortalecimiento del Inglés**", que buscó capacitar a miles de docentes en metodologías comunicativas y elevar su nivel de lengua mediante cursos intensivos. Aunque este programa se inició antes de 2020, sus efectos han trascendido en el último quinquenio con cohortes de docentes que culminaron certificaciones de B2 y C1. Sin embargo, la cobertura no fue total y persisten docentes sin capacitación avanzada, especialmente en el sector fiscal. Otra estrategia vigente ha sido la exigencia de que los nuevos docentes de inglés posean título de tercer nivel específico en la enseñanza de idiomas o certificaciones internacionales, lo que gradualmente mejora el perfil de los educadores que ingresan al magisterio.

- **Becas de formación en el exterior (programa Go Teacher):** Una de las iniciativas más emblemáticas fue el programa “**Enseña Inglés – Go Teacher**”, ejecutado años atrás, que otorgó becas a docentes ecuatorianos para capacitarse en países angloparlantes. Un análisis narrativo reciente de ex-becarios de Go Teacher (Delgado et al., 2024) evidenció impactos positivos a nivel individual: los participantes alcanzaron el nivel de inglés requerido para la enseñanza al regresar a Ecuador y adoptaron *nuevas estrategias pedagógicas* aprendidas en el exterior. Esto sugiere que la inversión en inmersión lingüística y formación internacional potenció las competencias tanto lingüísticas como didácticas de los docentes becados. No obstante, el mismo estudio señala que hubo limitaciones en el seguimiento e integración de estos docentes al sistema tras su retorno (Delgado et al., 2024). Debido a una falta de acompañamiento sistemático, no se recopiló suficiente información sobre cómo esta mejora en la formación docente se tradujo (o no) en mejoras en los aprendizajes de sus estudiantes. Además, muchos becarios retornaron a los mismos entornos con carencias estructurales, diluyendo parte del potencial impacto. Aun con esas salvedades, Go Teacher demuestra que los programas intensivos de formación docente pueden elevar significativamente la calidad del profesorado, siempre que estén acompañados de estrategias de sostenibilidad y monitoreo de largo plazo en la práctica docente.
- **Iniciativas locales y de cooperación internacional:** En algunas regiones, universidades y organizaciones han desarrollado proyectos para apoyar a los docentes de inglés. Por ejemplo, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) lanzó en 2020 una plataforma en redes sociales (*Ecuadorian Public School English Teachers*) para compartir recursos y capacitaciones breves basadas en enfoques de adquisición de segundas lenguas. Esta red de docentes, inspirada en

teorías de Stephen Krashen, ha servido de comunidad de práctica y formación entre pares, especialmente útil durante la pandemia de COVID-19 cuando la educación virtual planteó nuevos retos. Por otro lado, organismos internacionales como el British Council y la Embajada de Estados Unidos han ofrecido talleres, cursos y certificaciones para profesores ecuatorianos en los últimos años, focalizados en metodologías innovadoras (por ejemplo, *Content and Language Integrated Learning* – CLIL, uso de tecnologías, aprendizaje lúdico, etc.). Algunos de estos esfuerzos han sido canalizados mediante programas como *Ecuadorian English Program* y cursos masivos en línea (MOOCs) con participación de cientos de docentes. Si bien el alcance ha sido variable, se reportan mejoras en las prácticas pedagógicas de los participantes, mayor uso del inglés en clase y motivación renovada en la enseñanza.

- **Proyectos de innovación pedagógica en escuelas piloto:** Finalmente, cabe mencionar experiencias puntuales como la implementada por Riera et al. (2024) en una escuela básica de Milagro, donde se desarrolló un programa lúdico de aprendizaje de inglés para niveles medios (5° a 7° de básica) junto con capacitación a docentes no especializados en inglés. Los resultados preliminares mostraron que involucrar a los docentes en un proceso de formación práctico (diseño de materiales didácticos reutilizables, tutorías estructuradas) no solo benefició a los estudiantes en su competencia comunicativa, sino que empoderó a maestros generalistas dotándolos de estrategias efectivas para la enseñanza del idioma. Esto refuerza la noción de que, incluso fuera del bachillerato, invertir en la formación pedagógica en inglés de todo el personal docente de un plantel puede tener un efecto positivo en el clima y los logros de aprendizaje institucionales.

En conjunto, los programas implementados en el último quinquenio denotan un reconocimiento creciente de las autoridades y la academia acerca de la importancia de la

formación docente. Si bien se observan avances (docentes con mejor nivel de inglés, mayor proliferación de cursos de capacitación, experiencias exitosas aisladas), también queda en evidencia que muchos de estos esfuerzos no han sido todavía suficientes para generar un cambio sistémico. La continuidad y ampliación de estos programas, así como su evaluación rigurosa, serán cruciales para asegurar que el impacto positivo en la formación del profesorado se traduzca en mejoras sostenidas en las competencias en inglés de los estudiantes a nivel nacional.

Conclusiones

La evidencia recopilada y analizada en este estudio permite extraer varias conclusiones fundamentales sobre el impacto de la formación docente en el logro de competencias en inglés en el bachillerato ecuatoriano:

- **La formación docente es clave para el éxito estudiantil en inglés:** Existe una relación directa entre el nivel de preparación de los profesores de inglés y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Donde los docentes cuentan con mayor dominio del idioma y formación pedagógica actualizada, los alumnos tienden a alcanzar niveles más altos de competencia comunicativa. Por el contrario, las deficiencias en la formación de los docentes se traducen en bajos niveles de logro estudiantil, evidenciando que fortalecer la capacidad del profesorado es una vía efectiva para mejorar el rendimiento en inglés.
- **Persisten brechas significativas entre sectores y regiones:** El análisis revela disparidades notables en las competencias en inglés según el tipo de institución y la ubicación geográfica. Los estudiantes del sector privado superan consistentemente a los del sector público en dominio del inglés, en parte debido a diferencias en la formación y condiciones de sus docentes. Asimismo, provincias y zonas urbanas con

mayor acceso a docentes calificados muestran mejores resultados que áreas rurales y periféricas. Estas brechas educativas constituyen un problema de equidad que el sistema educativo ecuatoriano aún no ha resuelto, y que requiere intervenciones focalizadas para evitar que el aprendizaje del inglés se convierta en un factor más de desigualdad social.

- **Las iniciativas de capacitación docente han sido beneficiosas pero insuficientes:**

En los últimos cinco años se han emprendido programas valiosos —como becas de capacitación en el extranjero (Go Teacher), cursos nacionales de actualización y proyectos locales innovadores— que han demostrado mejoras puntuales en las habilidades de los docentes y, por ende, potenciales mejoras en la enseñanza. Sin embargo, el alcance de estas iniciativas ha sido limitado en cobertura o continuidad. Para lograr un impacto sistémico, se requiere que estos esfuerzos trasciendan proyectos aislados y se integren en políticas públicas sostenidas, con seguimiento y evaluación de resultados a largo plazo.

- **Necesidad de políticas públicas coherentes y sostenibles:** Una conclusión transversal es la urgencia de que el Estado y las instituciones educativas asuman un compromiso de largo plazo con el desarrollo profesional de los docentes de inglés. Esto implica diseñar e implementar políticas que garanticen capacitación continua de calidad para todos los docentes, con especial apoyo a quienes laboran en contextos más vulnerables. La articulación entre inversión estatal, cooperación internacional y participación activa de los docentes es crucial para superar las brechas actuales y fortalecer la enseñanza del inglés en el país.

En síntesis, el aporte principal de este artículo radica en haber sintetizado evidencia reciente que vincula la formación del profesorado de inglés con el desempeño estudiantil en Ecuador, aportando una mirada integradora por sector, región y programas. Se

confirma que mejorar la enseñanza del inglés en el bachillerato pasa ineludiblemente por empoderar y profesionalizar a los docentes, quienes son los agentes directos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre la base de los hallazgos, se proponen las siguientes recomendaciones concretas para la acción y formulación de políticas públicas educativas:

- **Implementar un programa nacional permanente de formación continua docente** en inglés, que ofrezca cursos actualizados (presenciales y en línea) accesibles para docentes de todo el país, asegurando su participación mediante incentivos profesionales (por ejemplo, créditos para ascensos, reconocimientos económicos o certificaciones reconocidas internacionalmente).
- **Aumentar la carga horaria de inglés y optimizar su distribución** en el currículo de bachillerato, especialmente en colegios públicos, acompañándolo de lineamientos metodológicos modernos. Más tiempo efectivo de exposición al idioma, sumado a docentes mejor capacitados, permitirá avanzar hacia la meta de que los graduados alcancen el nivel B1.
- **Promover la equidad en la distribución de docentes calificados**, creando incentivos (bonos económicos, facilidades de vivienda, aceleración de carrera) para atraer y retener profesores de inglés altamente preparados en zonas rurales y provincias apartadas. Complementariamente, desarrollar centros de formación regionales o nodos de capacitación itinerante que lleven las oportunidades de desarrollo profesional directamente a esas localidades.
- **Fortalecer el acompañamiento y evaluación de los programas de formación docente:** Todo programa (nacional o internacional) de capacitación de profesores debe incluir componentes de seguimiento en la escuela, como mentorías, comunidades de práctica y evaluación del desempeño en aula tras la capacitación.

Esto permitiría medir el impacto real en los estudiantes y ajustar las estrategias formativas según los resultados obtenidos.

- **Fomentar la innovación pedagógica y el intercambio de buenas prácticas:** Crear redes profesionales de docentes de inglés (apoyadas por el ministerio o asociaciones académicas) para compartir experiencias exitosas, materiales didácticos y soluciones a problemas comunes. Asimismo, incentivar proyectos de innovación educativa donde los propios docentes apliquen y experimenten nuevas metodologías (aprendizaje lúdico, apoyado en tecnología, bilingüismo progresivo, etc.) y difundan los aprendizajes obtenidos.

En conclusión, atender las carencias en la formación de los docentes de inglés no es solo una necesidad profesional, sino una estrategia imprescindible para mejorar la calidad educativa y las oportunidades de los jóvenes ecuatorianos en un mundo cada vez más interconectado. Las recomendaciones aquí expuestas buscan orientar esfuerzos concretos que, de ser implementados, podrían reducir las brechas identificadas entre sectores y regiones, elevando el nivel general de competencia en inglés de los estudiantes de bachillerato. De esta manera, se contribuiría a formar una generación más preparada para los retos académicos y laborales del siglo XXI, al mismo tiempo que se avanza hacia una educación más equitativa e inclusiva. El compromiso continuo de autoridades, instituciones y los propios docentes será determinante para convertir estas propuestas en realidades tangibles dentro de las aulas ecuatorianas.

REFERENCIAS

- British Council. (2015). English in Ecuador: An examination of policy, perceptions and influencing factors. British Council. <https://www.britishcouncil.org/research>
- Delgado, J. E., Arcentales Abad, M. K., Peralta Sari, L. F., & Conza Armijos, H. I. (2024). Perfeccionando habilidades del idioma inglés y su enseñanza: Relatos de becarios del programa Go Teacher. Chakiñan. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (22), 113–127.
- Education First. (2023). EF English Proficiency Index 2023: A ranking of 113 countries and regions by English skills. <https://www.ef.com/epi/>
- Guevara-Peñaranda, N. S., & Riera-Hermida, F. P. (2025). Competencias en inglés y currículo nacional: Un estudio mixto en estudiantes bachilleres que ingresan a la Universidad Estatal de Milagro. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 6(1), 5906–5920. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.686>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL). (2019). Informe técnico de resultados del examen Ser Bachiller – Régimen Sierra 2019-2020. Quito, Ecuador: INEVAL. <https://www.ineval.gob.ec/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Plan de fortalecimiento del aprendizaje del idioma inglés en instituciones educativas públicas. Dirección Nacional de Currículo. <https://educacion.gob.ec/>
- Riera, F. P., Estrada Andrade, D., Lozano Andrade, C., Zambrano, J., Recalde, F., & Ledesma Arellano, B. (2024). Innovative Strategies for English Language Learning in Ecuador: A Focus on Playful Learning. Estrategias innovadoras para el aprendizaje del idioma inglés en Ecuador: Un enfoque en el aprendizaje lúdico. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 5(2), 1787–1798. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.336>
- Vélez Bravo, C. A., Rodríguez Bermúdez, H. D., Pesantez Medranda, Á. del R., & Zambrano Ramírez, F. L. (2025). Desafíos y oportunidades en la formación continua de profesores de inglés en el sistema educativo ecuatoriano. *Código Científico Revista de Investigación*, 6(E1), 2369–2386. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/nE1/821>
- Borg, S., & Alshumaimeri, Y. (2023). Language teacher cognition and professional development: Evidence from EFL contexts. *System*, 118, 102934. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.102934>
- Burns, A., & Knox, J. (2022). Teacher professional development in English language teaching: Trends and challenges. *Language Teaching Research*, 26(1), 4–22. <https://doi.org/10.1177/13621688211031065>

- Cárdenas, M. L., & Hernández, F. (2020). Teacher development in Latin America: Reflections on policy and practice. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 135–150. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.79214>
- Castro, R., & Lema, D. (2022). Condiciones institucionales para la enseñanza del inglés en colegios fiscales del Ecuador. *Revista Educación y Futuro*, 59, 45–60.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (2021). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 55(2), 417–446. <https://doi.org/10.1002/tesq.297>
- García-Holgado, A., Muñoz, C. M., & Colomo-Palacios, R. (2024). Digital gaps and training needs in rural education: A Latin American perspective. *Education and Information Technologies*, 29, 383–402. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11859-7>
- Huerta, G., & Ospina, M. C. (2020). Resistencias y transformaciones en la práctica pedagógica: Formación continua en lenguas extranjeras. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 113–132. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-8470>
- Muñoz, J. C., & Ramírez, L. (2021). English language teaching in rural schools: Teacher perceptions and constraints. *HOW Journal*, 28(2), 85–103. <https://doi.org/10.19183/how.28.2.627>
- Richards, J. C. (2022). *Key issues in language teaching*. Cambridge University Press.
- Tapia, M., & Villacís, A. (2023). Formación docente en lenguas extranjeras en Ecuador: Diagnóstico y propuestas de mejora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 203–220. <https://doi.org/10.35362/rie9116013>
- Villalobos, A., & Castañeda, A. (2021). Desigualdad territorial y acceso a oportunidades de aprendizaje de inglés en escuelas públicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 225–248.