



Overcoming Geographical and Social Barriers: Distance Education in Teacher Professional Development in Ecuador as a Response to Socio- educational Inclusion

Laura Terreros¹, Blasco Moscoso¹, Daniel Rodríguez¹ & Rebeca Castellanos¹

1) *Universidad Nacional de Educación (UNAE)*, Ecuador

Abstract

This study analyzes how distance learning Teacher Professional Development (TPD) programs are configured as a strategy for socio-educational inclusion in Ecuador, through the experience of a Higher Education offering at the National University of Education (UNAE). The quantitative analysis of the sociodemographic profile of 3,725 teachers without a bachelor's degree reveals that this modality overcomes structural barriers: 84% lived more than 50 km from in-person universities, 39.8% self-identified as Indigenous, and 56.6% were women facing triple work burden. The results demonstrate that distance learning democratizes access in diverse and complex contexts, although challenges such as digital gaps among adults and gender role overload persist. The conclusion is that this modality transforms historical exclusions into opportunities for professionalization through the articulation of socio-educational and inclusive justice.

Keywords

Teacher professional development, socio-educational inclusion, distance education, educational equity, educational policies, cultural diversity

To cite this article: Terreros, L., Moscoso, B., Rodríguez, D. & Castellanos, R. (2025). Overcoming Geographical and Social Barriers: Distance Education in Teacher Professional Development in Ecuador as a Response to Socio-educational Inclusion. *International Journal of Sociology of Education*, 14(3), pp. 233-253. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.18235>

Corresponding author(s): Laura Terreros

Contact address: laura.terreros@unae.edu.ec



International Journal of Sociology of Education
Volumen 14, Número 3, 24 de octubre 2025, Páginas 233-253
© Autor(s) 2025
<http://dx.doi.org/10.17583/rise.18235>

Superando Barreras Geográficas y Sociales: Educación a Distancia en el Desarrollo Profesional Docente en Ecuador como una Respuesta de Inclusión Socioeducativa

Laura Terreros¹, Blasco Moscoso¹, Daniel Rodríguez¹ y Rebeca Castellanos¹

1) *Universidad Nacional de Educación (UNAE)*, Ecuador

Resumen

Este estudio analiza cómo los programas de Desarrollo Profesional Docente (DPD) en modalidad a distancia se configuran como estrategia de inclusión socioeducativa en Ecuador, a través de la experiencia de una oferta de Educación Superior en la Universidad Nacional de Educación (UNAE). El análisis cuantitativo del perfil sociodemográfico de 3,725 docentes sin licenciatura revela que esta modalidad supera barreras estructurales: el 84% residía a más de 50 km de universidades presenciales, el 39.8% se autoidentificó como indígena, y el 56.6% eran mujeres enfrentando triple jornada laboral. Los resultados demuestran que el DPD a distancia democratiza el acceso en contextos diversos y complejos, aunque persisten desafíos como brechas digitales en adultos y sobrecarga de roles de género. Se concluye que esta modalidad transforma exclusiones históricas en oportunidades de profesionalización mediante una articulación de justicia socioeducativa e inclusiva.

Palabras clave

Desarrollo Profesional Docente, inclusión socioeducativa, educación a distancia, equidad educativa, políticas educativas, diversidad cultural

Cómo citar este artículo: Terreros, L., Moscoso, B., Rodríguez, D. y Castellanos, R. (2025). Superando Barreras Geográficas y Sociales: Educación a Distancia en el Desarrollo Profesional Docente en Ecuador como una Respuesta de Inclusión Socioeducativa. *International Journal of Sociology of Education*, 14(3), pp. 233-253. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.18235>

Correspondencia Autores(s): Laura Terreros

Dirección de contacto: laura.terreros@unae.edu.ec

El Desarrollo Profesional Docente (DPD), se enmarca en un proceso dinámico que trasciende su concepción desde la capacitación técnica, centrado en el aprendizaje del profesorado (Báez et al., 2025), para constituirse como un proceso complejo que sucede a lo largo de la vida del docente e incluye tanto experiencias de carácter natural en el aprendizaje cotidiano como reflexivas, conscientes y planificadas (formal o institucionalmente) dirigidas a individuos, grupos o escuelas que buscan la mejora de la calidad de la educación (Ávalos, 2007). Su comprensión, implica considerar cómo experiencias, conocimientos, contextos geográficos, sociales y educativos se encuentran en interacción para generar nuevas formas de organización y transformación de la práctica pedagógica, propiciando la autonomía profesional (Kennedy, 2014).

En América Latina, el DPD enfrenta desafíos estructurales como escasa relevancia y calidad de la oferta, desvinculación con las realidades locales y desconocimiento de las necesidades de los docentes en zonas marginadas (Vaillant, 2016). Esto, recalca la necesidad de que los espacios formativos consideren un componente reflexivo que permita la creación de nuevas estrategias (Marcelo, 2009) acordes con los contextos socioeducativos, especialmente para enfrentar los desafíos en la equidad, la adaptabilidad y el acceso educativo en América Latina (Vaillant y Zorrilla San Martín, 2024), donde “Los estudiantes indígenas se encuentran sistemáticamente, entre los grupos sociales más desfavorecidos en el campo de la Educación, situación muchas veces acentuadas por su ubicación en zonas rurales y situación de pobreza en la que se encuentran” (p. 5). En este sentido, el DPD se concibe como proceso de transformación social, donde la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica y la adaptación a las realidades desiguales en los contextos se constituya en un pilar fundamental.

Ecuador ejemplifica esta realidad de manera aguda, ya que, tras décadas de la incorporación de docentes en contextos rurales sin título de licenciatura, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (Asamblea Nacional, 2015) estableció plazos perentorios para su profesionalización. Sin embargo, entre 2017 y 2023 se desarrollaron cuatro ampliaciones del plazo ante la dificultad de cubrir la demanda, evidenciando que hacia 2020 persistían aproximadamente 27000 docentes sin titulación concentrados principalmente en provincias amazónicas con baja cobertura universitaria (Asamblea Nacional, 2020; Ministerio de Educación, 2023).

Ante este escenario, la Universidad Nacional de Educación (en adelante, UNAE) implementó entre 2017 y 2024 las carreras a distancia en Educación Básica y eEducación Intercultural Bilingüe para la profesionalización docente, las cuales priorizaron territorios amazónicos mediante siete centros de Apoyo que atendieron a maestras y maestros con más de 5 años de ejercicio sin licenciatura. Esta oferta, se fundamentó en un enfoque de complejidad (Morin, 1990) que buscó reconocer las inter-retroacciones entre formación docente, diversidad cultural y exclusión territorial. Por lo que, esta iniciativa no sólo buscó responder a un mandato normativo, sino que se erigió como acto político de justicia social y de inclusión al priorizar poblaciones históricamente invisibilizadas.

Como señala la investigación sobre modelos educativos inclusivos, “la educación a distancia posee posibilidades genuinas para favorecer la inclusión de colectivos vulnerables” (Cabero-Almenara, 2016, p.140), particularmente cuando se articula con políticas afirmativas que reconocen las asimetrías territoriales. Y el DPD desde esta modalidad redefiniría a la profesionalización docente como un proceso democratizador que trasciende modelos

tradicionales descontextualizados y acríticos. Dicha reconfiguración implica tres transformaciones paradigmáticas. La primera, se presenta como una respuesta a los problemas de accesibilidad territorial al ofrecer una posibilidad para quienes ejercen su labor profesional fuera de las urbes principales o que buscan balancear vida familiar y desarrollo profesional (Barrios Ipenza, 2019). Esta flexibilidad resulta como una alternativa que supera restricciones de tipo geográfico y temporal (García-Aretio, 2020 citado en Meza Villares, 2023).

La segunda transformación, implica incorporar un enfoque intercultural crítico que integre saberes ancestrales y políticas afirmativas que busquen superar las desigualdades estructurales, de manera especial cuando la legislación, como en el caso de Ecuador, garantiza la interculturalidad en la Educación Superior a través de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (Asamblea Nacional, 2010), bajo la función de promover y fortalecer el desarrollo de las lenguas, culturas y sabidurías ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador. Esta transformación, no responde a una mera coexistencia de conocimiento científico occidental y saberes locales sino a un Diálogo de saberes que requiere la reestructuración del conocimiento hegemónico mediante una transdisciplinariedad que viabilice procesos de co-producción que permitan comprender a la educación intercultural como proyecto social (Delgado y Rist, 2016 citado en Krainer y Chaves, 2021). La tercera, exige una formación docente integral que trascienda competencias digitales para promover la reflexión pedagógica e innovación didáctica continua (Meza Villares, 2023).

La efectividad del DPD en la modalidad a distancia, dependerá entonces de su capacidad para abordar exclusiones interseccionales que afectan a las poblaciones marginadas. En el ámbito de género, la triple jornada (Pessina, 2018) que enfrentan las mujeres docentes evidencia cómo las tareas que asumen las mujeres en el hogar se encuentran limitando su disponibilidad académica (Rea y Medina, 2016), requiriendo diseños curriculares que reconozcan una flexibilidad basada en la posibilidad de sus horarios de conexión. Esta realidad evidencia que las mujeres constituyen grupos históricamente marginados dentro de la educación superior (Rubio Gómez, 2022), especialmente cuando asumen roles de cuidado familiar. La diversidad étnica, por su parte, demanda metodologías interculturales adaptadas (Erazo-Méndez y Massón-Cruz, 2019), particularmente en países como Ecuador donde la cooficialidad de lenguas ancestrales como el Kichwa y el Shuar adquiere una relevancia pedagógica. Respecto a las brechas digitales, la población adulta de docentes enfrenta desafíos como el analfabetismo digital y acceso limitado a dispositivos tecnológicos (López Fernández et al., 2017), situación agravada en contextos socioeconómicos desfavorecidos donde "la falta de conectividad representa barreras críticas" (Marín-Díaz et al., 2020 citado en Meza Villares, 2023).

De esta manera, se hace evidente la necesidad y pertinencia de que los programas de DPD atiendan a una construcción horizontal que considere las necesidades y características de las poblaciones a las que atiende, así como que se sustenten en la diversificación de contenidos curriculares y métodos de enseñanza-aprendizaje, particularmente en territorios de pueblos y nacionalidades en el marco de una educación superior intercultural orientada por una dimensión "inter-actoral" (Dietz, 2009 citado en Krainer y Chaves, 2021), la cual fomente la participación conjunta de académicos, profesionales, autoridades, agentes comunales, entre otros, en procesos de negociación, intermediación y transferencia de saberes y conocimientos.

El impacto socioeducativo del DPD a distancia se manifiesta cuando trasciende lo técnico e instrumental para convertirse en herramienta de redistribución epistémica. Como indican investigadores sobre inclusión educativa, en esta modalidad la dispersión geográfica, de etnia, edad y género deben ser la base para su diseño (Rubio Gómez, 2022), permitiendo que poblaciones excluidas accedan a formación sin renunciar a sus contextos culturales.

El presente artículo busca evidenciar cómo el DPD a distancia en Ecuador, a través de la oferta para la profesionalización docente de la UNAE, se convierte en una experiencia que evidencia un ejercicio de superación de barreras geográficas mediante la flexibilidad espacial, que reconoce la diversidad adaptándose a las realidades laborales y familiares de las y los docentes, así como promoviendo la integración de la diversidad étnica con enfoque intercultural y enfrenta brechas digitales en docentes adultos. En este marco, el análisis de los elementos sociodemográficos que caracterizan a la población de maestras y maestros que participaron de la oferta de DPD de la UNAE resulta fundamental para reconocer cómo la modalidad a distancia contribuye a la reducción de barreras estructurales que han limitado la inclusión educativa.

Metodología

Este estudio se realizó utilizando la metodología de análisis cuantitativo no experimental, mediante estadística descriptiva (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), lo que permitió trazar el perfil sociodemográfico de la población docente, sin indagar en los motivos individuales o colectivos de sus trayectorias formativas. En este sentido, las conclusiones derivan de la interpretación entre datos estadísticos y literatura especializada que buscaron indagar barreras geográficas y sociales en el marco de la oferta de DPD de la UNAE.

El segmento de población comprende a estudiantes que realizaron su matrícula en las carreras en Educación Básica y Educación Intercultural Bilingüe a distancia para la profesionalización docente desde su apertura en el año 2017, hasta la última cohorte de ingreso, que realizó su admisión en el año 2021. El total del segmento poblacional asciende a 3725 estudiantes. El análisis abarca la totalidad de la población de estudiantes independientemente de su avance académico.

Fuentes de Información

Para la construcción del perfil sociodemográfico se recopilaron datos de dos tipos de fuentes. La primera, de bases de datos de los registros con los que cuenta la UNAE, como resultado de los procesos de admisión de las y los estudiantes, así como de su actividad en la plataforma educativa. La segunda, proveniente de bases de datos gubernamentales de acceso público y oficial que permitieran enriquecer el análisis desde distintos aspectos, pues los datos procedentes de instituciones públicas mantienen niveles de revisión que fortalecen la investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Se ha tomado información del Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT).

Bases de Datos de la UNAE

La primera fuente de información se conforma de los datos consignados por las y los estudiantes como requisitos al momento de la postulación a las carreras. Esta información fue revisada, corroborada y puntuada por un equipo de docentes evaluadores previo al otorgamiento del cupo de admisión a cada postulante, lo que garantiza el nivel de fiabilidad de los datos. El proceso de admisión incluyó también procesos de validación a través de la revisión de una muestra representativa de postulaciones. Este último proceso estuvo a cargo de una comisión integrada por distintas instancias académicas y administrativas de la Universidad.

Según el diseño de las carreras, las prácticas preprofesionales se desarrollaban en los lugares de trabajo de las y los estudiantes, por cuanto fue necesaria una actualización constante de estos lugares debido a factores tales como cambios de contrato, desvinculación, solicitudes de cambio, jubilación, entre otros, a fin de que los tutores pudieran acompañar presencialmente los planes de práctica. Esta información fue considerada como el insumo para los análisis geográficos de la población de estudiantes al ser el espacio laboral el lugar de incidencia académica y profesional.

Bases de Datos de la Plataforma Educativa de la UNAE

Se levantó información del Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje (EVEA). Al tratarse de una oferta en modalidad a distancia, esta plataforma guarda un gran volumen de información académica y registros del uso de cada estudiante. En este contexto, se extrajeron los datos de horas de conexión, con el objetivo de analizar elementos básicos del comportamiento de estudiantes que acceden a una carrera de esta naturaleza, y además están laborando, y tienen obligaciones familiares y/o sociales.

Bases de Datos de Instituciones Públicas

La geolocalización de cada estudiante se realizó por medio del cruce de información de prácticas preprofesionales con el Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE) emitido por el MINEDUC. Debido a la dispersión geográfica de algunas instituciones en las que trabajan las y los estudiantes, la información AMIE tenía dificultades para definir una ubicación geográfica; por esta razón, se realizaron procesos de depuración de la ubicación a través de las visitas de tutores de práctica preprofesional. Existieron 98 casos del total de estudiantes en los no fue posible conseguir información de la posición geográfica específica debido a limitantes de conectividad, por cuanto se utilizó la latitud y longitud del centroide correspondiente a la parroquia del lugar de prácticas.

Para el análisis de la dispersión geográfica de la población de estudiantes en relación con Universidades públicas que ofertaban carreras en el campo de la educación, se tomaron datos provistos por la SENESCYT en el portal web gubernamental ‘Datos Abiertos Ecuador’. Se consideró la oferta del 2017, por ser la fecha de creación de las carreras de la UNAE, lo que posibilita la comparación con la oferta a nivel nacional. Esta información se complementó con el levantamiento manual de la geolocalización de estas Universidades y sus distintas sedes conforme la oferta identificada. Se utilizó el *Application Programming Interface* (API)

Openrouteservice, lo que permitió la medición masiva, y por tanto el contraste de la distancia por carretero entre las Universidades identificadas y la ubicación de las y los estudiantes. Esta API también fue utilizada en la medición de distancias entre la ubicación de las y los estudiantes con la de los Centros de Apoyo, con el objetivo de analizar la dispersión de la oferta de la UNAE.

Considerando que 3439 de las y los 3725 estudiantes laboran o laboraban en el Ministerio de Educación, dentro de la profesión docente pública, se recolectó información publicada por dicho Ministerio en sus sitios web oficiales, principalmente en lo referente a datos laborales. La información de fuentes públicas no cuenta con un gran nivel de detalle debido a normativa de protección de datos personales, por lo que se recabaron elementos básicos de los aspectos laborales.

Agrupación de Variables de Estudio

Posterior a realizar la recolección y depuración de la información, se ordenaron las variables por afinidad, que permitan caracterizar el perfil de las y los estudiantes a partir de información geográfica, social y laboral. En la Tabla 1, se detallan las variables y la fuente de bases de datos para cada una.

Tabla 1

Detalle de Variables y Fuentes de los Datos

| | Variable | Fuente de base de datos |
|------------------------|---|---|
| Información geográfica | Ubicación geográfica de lugares laborales de las y los estudiantes | Bases de Datos de la UNAE |
| | Ubicación geográfica de los Centros de Apoyo | Bases de Datos de la UNAE |
| | Ubicación geográfica de sedes o extensiones de otras universidades públicas | Bases de Datos de Instituciones Públicas (SENESCYT) |
| | Posición por latitud y longitud | Bases de Datos de la UNAE y MINEDUC (AMIE) |
| Información social | Sexo | Bases de Datos de la UNAE |
| | Edad | Bases de Datos de la UNAE |
| | Estado civil | Bases de Datos de la UNAE |
| | Si la persona es o no cabeza de hogar | Bases de Datos de la UNAE |
| Información laboral | Autoidentificación étnica | Bases de Datos de la UNAE |
| | Pueblos y nacionalidades | Bases de Datos de la UNAE |
| | Horario de conexión promedio según el sexo | Plataforma Educativa de la UNAE (EVEA) |
| | Años de experiencia laboral consignados al momento de admisión | Bases de Datos de la UNAE |
| | Si labora en establecimientos unidocentes | Bases de Datos de la UNAE |
| | Denominación del puesto y lugar donde laboraban | Bases de Datos de Instituciones Públicas (MINEDUC) |

Fuente. Elaboración propia

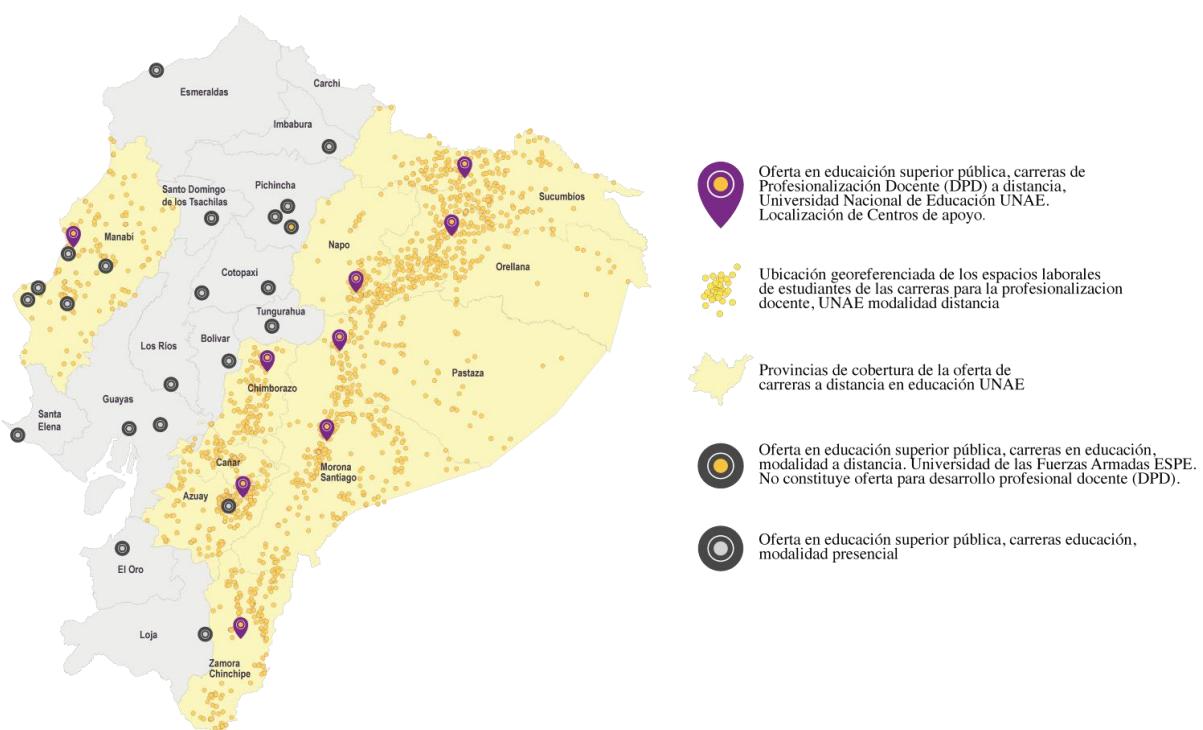
Resultados

Los hallazgos de esta investigación se organizaron considerando la agrupación de variables propuestas en la metodología. La primera, relativa a la información geográfica, implica las variables de dispersión de las unidades educativas en las que laboraron las y los estudiantes del programa de profesionalización durante sus estudios, la distancia de estas instituciones a la sede matriz o centros de apoyo de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y a otras universidades públicas que ofertan estudios en el campo de la Educación. La segunda agrupación, de información social, integra las variables de edad, sexo, estado civil, rol de cabeza de hogar, autoidentificación étnica y horarios de conexión a las plataformas educativas durante sus estudios. Por último, la tercera agrupación, refiere a la información laboral, que incluye variables referidas a los años de labor docente de las y los estudiantes al ingreso a las carreras y su vinculación laboral a escuelas de tipo unidocente. A continuación, se aborda cada una:

Información Geográfica

Gráfico 1

Distribución Geográfica



Fuente. Elaboración propia

En cuanto a la distribución territorial de las instituciones educativas en las que laboran los 3725 estudiantes del programa de profesionalización docente de la UNAE, el Gráfico 1 muestra en puntos amarillos su distribución en 10 provincias del Ecuador, con mayor concentración en zonas rurales (53,4 %) y provincias amazónicas como Napo (512 estudiantes), Sucumbíos (586), y Morona Santiago (462). Los iconos violetas corresponden a la sede matriz de la UNAE

en Azogues, provincia del Cañar y sus centros de apoyo en ocho provincias del territorio ecuatoriano, y los círculos en color gris corresponden a universidades públicas que ofertaban carreras en el campo amplio de la Educación en el año 2017.

Accesibilidad a Otras Universidades

Según el análisis de las universidades que ofertaban carreras en Educación en el año 2017, se identificaron 17 universidades públicas que mantenían una oferta en este campo amplio. Sin embargo, únicamente la UNAE y la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) ofertaban una modalidad a distancia, no obstante, la oferta de la ESPE no estaba enfocada a un programa de profesionalización docente ([Dirección Nacional de Gestión de la Información, 2025](#)). Las 15 universidades restantes ofertaban únicamente en modalidad presencial y ninguna en el marco del DPD. En la Tabla 2, se pueden identificar las distancias a las cuales se encontraban las y los estudiantes de la población de la UNAE, de la universidad más cercana.

Tabla 2

Distancia a Universidad Más Cercana

| Distancia | Estudiantes |
|-------------------------------|-----------------------|
| Menor a 10 km | 285 (7,65%) |
| Mayor a 10 km y menor 20 km | 106 (2,85%) |
| Mayor a 20 km y menor 50 km | 198 (5,32%) |
| Mayor a 50 km y menor 100 km | 399 (10,71%) |
| Mayor a 100 km y menor 200 km | 710 (19,06%) |
| Mayor 200 km | 1638 (43,97%) |
| No accesible | 389 (10,44%) |
| Total general | 3725 (100,00%) |

Fuente. Elaboración propia

Se puede identificar que 3136 estudiantes (84,18 %) se encontraban a una distancia superior a los 50 kilómetros y en zonas no accesibles. Esto indica la dificultad y poca conveniencia para las y los docentes de optar por modalidades presenciales o semipresenciales que impliquen una movilización constante.

Accesibilidad a la UNAE

Respecto a la accesibilidad desde los centros educativos a la sede matriz o centros de apoyo de la UNAE, según la Tabla 3, un total de 1873 estudiantes (50,28 %) labora a más de 50 kilómetros de la sede o centro al que acudió, de los cuales 389 (10,44 %) lo hacen en zonas catalogadas como "inaccesibles". Estos datos evidencian las distancias que tenían que recorrer las y los estudiantes para acceder a su sede o centro de apoyo, así como las distancias que debían recorrer las y los docentes tutores de la práctica profesional UNAE al movilizarse desde los centros de apoyo a las instituciones educativas en territorio.

Tabla 3

Distancia a Sede Matriz o Centros de Apoyo

| Distancia | Estudiantes |
|-------------------------------|-----------------------|
| Menor a 10 km | 552 (14,82%) |
| Mayor a 20 km y menor 50 km | 299 (8,03%) |
| Mayor a 50 km y menor 100 km | 1001 (26,87%) |
| Mayor a 10 km y menor 20 km | 1028 (27,60%) |
| Mayor a 100 km y menor 200 km | 378 (10,15%) |
| Mayor 200 km | 78 (2,09%) |
| <u>No accesible</u> | 389 (10,44%) |
| Total general | 3725 (100,00%) |

Fuente. Elaboración propia

Distribución de Estudiantes por Provincia

La normativa del Consejo de Educación Superior requería la apertura de centros de apoyo en cada una de las provincias donde se implementó la oferta académica de Profesionalización de la UNAE, lo que generó la habilitación de ocho centros de apoyo para el desarrollo de las carreras de Educación Básica (EB) y Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a distancia para la profesionalización docente. En la Tabla 4, se detalla la distribución de estudiantes por provincia y carrera:

Tabla 4

Distribución de Estudiantes por Carrera y Provincia

| Provincia | EB | EIB | Total |
|----------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|
| Azuay | 399 (10,71%) | 23 (0,62%) | 422 (11,33%) |
| Cañar | 137 (3,68%) | 44 (1,18%) | 181 (4,86%) |
| Chimborazo | 107 (2,87%) | 75 (2,01%) | 182 (4,89%) |
| Manabí | 180 (4,83%) | - (0,00%) | 180 (4,83%) |
| Morona Santiago | 228 (6,12%) | 234 (6,28%) | 462 (12,40%) |
| Napo | 324 (8,70%) | 188 (5,05%) | 512 (13,74%) |
| Orellana | 393 (10,55%) | 238 (6,39%) | 631 (16,94%) |
| Pastaza | 113 (3,03%) | 150 (4,03%) | 263 (7,06%) |
| Sucumbíos | 409 (10,98%) | 177 (4,75%) | 586 (15,73%) |
| Zamora Chinchipe | 246 (6,60%) | 60 (1,61%) | 306 (8,21%) |
| Total general | 2536 (68,08%) | 1189 (31,92%) | 3725 (100,00%) |

Fuente. Elaboración propia

Se evidencia cobertura en las zonas de sierra (Azuay, Cañar y Chimborazo), costa (Manabí) y predominantemente en la Amazonía, al cubrir sus 6 provincias. Donde el 68 % del total cursaron estudios en la carrera de EB y el 32 % en la carrera de EIB.

Información social

Edad

Al momento de matriculación de las y los estudiantes se registra una edad promedio de 38 años, con un 91.2 % entre los 30 y los 55 años, únicamente un 8.27 % tenía menos de 30 años, lo que evidencia una brecha generacional importante en comparación con las y los estudiantes entre los 17 y los 18 años que comúnmente ingresan a la educación superior tras concluir el bachillerato. Esta brecha generacional también se vio reflejada en un bajo nivel generalizado en cuanto a competencias digitales, considerando además limitaciones en cuanto al acceso a la tecnología. Esta realidad, implicó el diseño e implementación de cursos propedéuticos previo al inicio de clases, con el objetivo de nivelar competencias en plataformas digitales, lectoescritura y métodos de estudio.

Estado Civil y Sexo

La mitad de la población estudiantil (50,2 %) registraba un estado civil de casado, seguido por el estado civil soltero (36,19 %), como se detalla en la Tabla 5. Por otra parte, mayoritariamente indicaron ser cabeza de hogar (67,14 %), independientemente de su estado civil. De manera general, según la Tabla 6, 2501 estudiantes señalan ser cabeza de familia. Este es un elemento que podría relacionarse a la edad promedio de las y los estudiantes y a su desempeño en el mundo laboral, lo cual refleja responsabilidades adicionales durante su formación.

Tabla 5

Estado Civil de la Población de Estudiantes Diferenciada por Sexo

| Estado civil | Hombres | Mujeres | Total |
|----------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|
| Casado | 901 (24,19%) | 969 (26,01%) | 1870 (50,20%) |
| Divorciado | 126 (3,38%) | 276 (7,41%) | 402 (10,79%) |
| En unión de hecho | 5 (0,13%) | 16 (0,43%) | 21 (0,56%) |
| Soltero | 561 (15,06%) | 787 (21,13%) | 1348 (36,19%) |
| Viudo | 23 (0,62%) | 61 (1,64%) | 84 (2,26%) |
| Total general | 1616 (43,38%) | 2109 (56,62%) | 3725 (100,00%) |

Fuente. Elaboración propia

Tabla 6

Estado Civil de la Población de Estudiantes y su Rol como Cabeza de Familia

| Estado civil | No es cabeza de familia | | Total |
|---------------------|--------------------------------|----------------|--------------|
| | Es cabeza de familia | familia | |

| | | | |
|----------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|
| Casado | 1202 (32,27%) | 668 (17,93%) | 1870 (50,20%) |
| Divorciado | 304 (8,16%) | 98 (2,63%) | 402 (10,79%) |
| En unión de hecho | 16 (0,43%) | 5 (0,13%) | 21 (0,56%) |
| Soltero | 918 (24,64%) | 430 (11,54%) | 1348 (36,19%) |
| Viudo | 61 (1,64%) | 23 (0,62%) | 84 (2,26%) |
| Total general | 2501 (67,14%) | 1224 (32,86%) | 3725 (100,00%) |

Fuente. Elaboración propia

Aunque los autores reconocen la distinción entre sexo e identidad de género, dentro de este estudio se tuvo en cuenta la variable de sexo únicamente ya que es sobre la que se registra información en las fuentes de datos consultadas. Respecto a esta variable, se encontró que la población de mujeres supera a la de hombres, representada por un 56,61 %.

Autoidentificación Etnica

De la población total de estudiantes, 1486 (39,89 %) se autoidentificaron como parte de pueblos indígenas, integrando 11 de las 14 nacionalidades presentes en Ecuador. Las cuales se distribuyen predominantemente dentro de las nacionalidades Kichwa (73,41 %) y Shuar (23,41 %). Asimismo, otros pueblos con representación son el Afrodescendiente y Montubio, tal como se evidencia en la Tabla 7. La mayoría de las y los estudiantes, se autoidentifican como mestizos representando el 57,55% del total. Es importante resaltar, que del total de estudiantes que se autoidentificaron como parte de pueblos indígenas, el 79,74 % pertenecen a la carrera de EIB, dado que las escuelas Interculturales Bilingües se encuentran (mayoritariamente) en zonas rurales, alejadas de los centros de las provincias.

Tabla 7
Autoidentificación Étnica

| Identificación étnica | Estudiantes |
|-----------------------|---------------|
| Mestizo | 2144 (57,56%) |
| Indígena | 1486 (39,89%) |
| Achuar | 16 (0,43%) |
| A'I Cofan | 6 (0,16%) |
| Andoa | 2 (0,05%) |
| Awá | 1 (0,03%) |
| Kichwa | 1091 (29,29%) |
| No identificado | 8 (0,21%) |
| Secoya | 7 (0,19%) |
| Shiwiar | 1 (0,03%) |
| Shuar | 348 (9,34%) |
| Tsa'chila | 1 (0,03%) |
| Waorani | 1 (0,03%) |
| Zápara | 4 (0,11%) |
| Montubio | 65 (1,74%) |
| Mulato | 5 (0,13%) |
| Afrodescendiente | 22 (0,59%) |

| | |
|--------|-----------|
| Blanco | 3 (0,08%) |
|--------|-----------|

Fuente. Elaboración propia

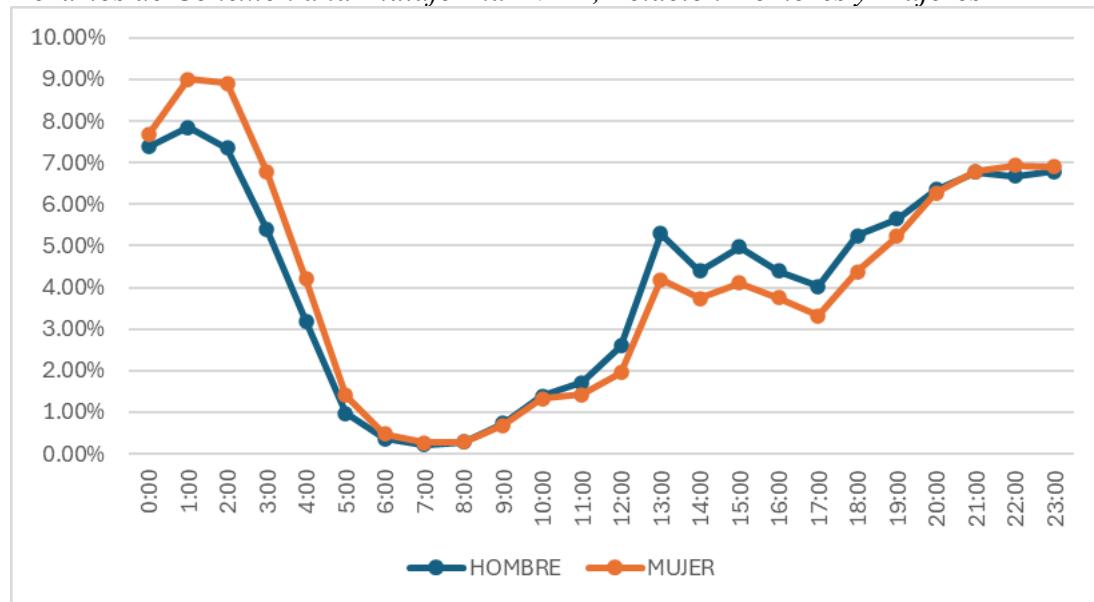
Horarios de Conexión a la Plataforma Educativa

Para la información de los horarios de conexión a la plataforma EVEA se consideró el periodo académico 2020 (primer semestre), el cual contó con el pico más alto en matrícula de estudiantes. Como se puede observar en el Gráfico 2, la conexión se incrementa en los horarios de la noche y madrugada, tiempo en el cual, las y los estudiantes terminan sus labores como docentes y sus labores como madres/padres de familia o cabezas de hogar.

Un aspecto a destacar es la diferencia entre hombres y mujeres en cuanto a la conectividad. Los hombres inician su conexión en horas más tempranas, mientras que las mujeres inician más tarde y terminan sus tareas académicas en horas de la madrugada.

Gráfico 2

Horarios de Conexión a la Plataforma EVEA, Relación Hombres y Mujeres



Fuente. Elaboración propia

Información Laboral

Condiciones Laborales y Experiencia Docente

Uno de los requisitos de admisión a las carreras fue el contar con al menos 5 años de experiencia docente. El 47,78 % (1780 estudiantes) de la población de docentes contaban con 5 a 8 años de experiencia a su ingreso, un 26,04 % (970 estudiantes) de 8 a 11 años y el 11,03 % (411 estudiantes) con más de 17 años.

El 12 % (452 estudiantes) trabajaba en escuelas unidocentes (generalmente ubicadas en zonas rurales), en las que un solo docente responde a uno o más grupos de estudiantes y asume también roles administrativos y directivos de la unidad educativa.

Tabla 8*Años de Experiencia Laboral y Tipo de Institución en la que Laboran*

| Experiencial laboral | Más de un docente | Unidocente | Total |
|---|--------------------------|---------------------|-----------------------|
| Mayor o igual a 5 años y menor a 8 años | 1560 (41,88%) | 220 (5,91%) | 1780 (47,79%) |
| Mayor o igual a 8 años y menor a 11 años | 835 (22,42%) | 135 (3,62%) | 970 (26,04%) |
| Mayor o igual a 11 años y menor a 14 años | 334 (8,97%) | 40 (1,07%) | 374 (10,04%) |
| Mayor o igual a 14 años y menor a 17 años | 170 (4,56%) | 20 (0,54%) | 190 (5,10%) |
| Mayor o igual a 17 años | 374 (10,04%) | 37 (0,99%) | 411 (11,03%) |
| Total general | 3273 (87,87%) | 452 (12,13%) | 3725 (100,00%) |

Fuente. Elaboración propia

Discusión

Geografía y Acceso Educativo

El contexto geográfico desempeña un papel crucial en el acceso a la educación en Ecuador, y en general en América Latina, en el que factores como la dispersión territorial, la distancia de las y los estudiantes a los centros educativos, las características de accesibilidad y las desigualdades regionales se encuentran condicionando las oportunidades de formación. Estudios señalan que las barreras geográficas profundizan las brechas educativas, particularmente entre zonas urbanas y rurales. Al respecto, Mendieta et al. (2024) señalan que existe una importante brecha educacional entre las diversas provincias y resaltan como elemento relevante la distancia física a las universidades como un limitante del acceso a la educación superior, especialmente para poblaciones indígenas y comunidades alejadas. Como se evidenció en los resultados, las carreras para la profesionalización docente de la UNAE reflejan una demanda educativa en regiones históricamente marginadas, al integrar a una población rural importante (53,4 %) con alta concentración en provincias amazónicas, donde se ha podido apreciar una falta de cobertura educativa a nivel superior.

Lo anterior, responde a una concentración urbana de la oferta educativa, lo cual se refuerza al identificar que solo la UNAE y la ESPE ofertaban programas a distancia en 2017, mientras otras 15 universidades mantenían modalidades presenciales (Dirección Nacional de Gestión de la Información, 2025), de las que el 84 % de las y los estudiantes se encontraba a más de 50 km. Esta centralización evidencia un patrón regional común en América Latina, donde la educación superior suele concentrarse en ciudades, excluyendo a poblaciones periféricas (Mendieta et al., 2024). Esta realidad, obliga a estudiantes rurales a elegir entre costosos desplazamientos o abandonar sus estudios, una disyuntiva que afecta especialmente a mujeres y grupos indígenas (Rea y Medina, 2016), quienes representan el 32,81 % de la población rural de estudiantes. Aunado a esto, se presenta la dificultad por parte de las y los estudiantes de planificar movilizaciones considerables, a otras ciudades o provincias, debido a que deben atender de manera prioritaria a sus labores docentes, que limitan la libertad de movilización.

En conclusión, la oferta de la UNAE refleja cómo la educación a distancia emerge como un mecanismo de inclusión para poblaciones remotas y con limitaciones de movilidad (Rea y

Medina, 2016), ante un panorama caracterizado por la falta de acceso a centros de educación superior particularmente en la Amazonía ecuatoriana.

Sexo, Estado Civil y Rol Cabeza de Familia

El análisis de la variable sexo resulta relevante en interacción con otras como el estado civil y el rol de cabeza de familia, pues no se puede entender aislada de dinámicas complejas de desigualdad de género que impactan igualmente el ámbito educativo. Los resultados de estas variables muestran una predominancia de estudiantes mujeres (56,61 %) que aunque se alinean con la tendencia regional de feminización de la matrícula universitaria (Quintana y Oviedo, 2022), no necesariamente se traduce en equidad, teniendo en cuenta que el 72,35 % de la población de docentes en Educación General Básica en Ecuador son mujeres, tendencia que se ha mantenido desde el 2015 donde la población masculina no ha superado el 30 % (MINEDUC, 2025); además, persisten brechas estructurales vinculadas a la distribución respecto a responsabilidades domésticas, económicas y familiares, así como en las condiciones de acceso y permanencia en la educación superior.

En este sentido, las variables de estado civil y rol como cabeza de hogar emergen como elementos críticos, considerando las cargas y labores adicionales que asumen las mujeres además de sus estudios y su labor profesional, lo que según Pessina (2018), se conoce como "triple jornada laboral" al equilibrar estudios, trabajo remunerado y responsabilidades domésticas. En Ecuador, las mujeres dedican 17 horas semanales más que los hombres a labores domésticas (Quintana y Oviedo, 2022), lo que limita su disponibilidad para dedicar tiempo a la formación académica, aspecto que se relaciona a su vez con la variable de horarios de conexión, al evidenciar una mayor conectividad de las estudiantes mujeres a altas horas de noche y en la madrugada.

Así mismo, la intersección entre género y estado civil refleja construcciones culturales arraigadas, en las que las mujeres casadas o en unión libre suelen postergar sus proyectos académicos para priorizar roles familiares (Pessina, 2018), lo cual incide en la permanencia dentro de los estudios. En este sentido, la educación superior aún enfrenta retos que requieren políticas que reconozcan las cargas diferenciadas de género, como plantean Guzmán y Jones (2021), solo mediante la transversalización del enfoque de género en currículos y gestión institucional se podrán mitigar estructuras de desigualdad que limitan el potencial académico y profesional de las mujeres, especialmente aquellas con responsabilidades familiares.

Autoidentificación Etnica y Educación Intercultural Bilingüe en Contextos Descentralizados

La variable de autoidentificación étnica en el contexto de la educación superior, evidencia brechas históricas de desigualdad y exclusión. Como señalan Hinojosa et al. (2020), a pesar del crecimiento que han experimentado los países de América Latina, los problemas en los sistemas educativos reflejan irregularidades en la continuidad escolar, la disminución en el progreso y el bienestar socioeconómico de los pueblos indígenas.

En el marco de este estudio, el 39,89 % de las y los estudiantes de las carreras a distancia EB y EIB para la profesionalización docente de la UNAE se autoidentificaron como parte de pueblos indígenas, representando a su vez el 53,44 % de la población rural de estudiantes. Este dato resalta la importancia de analizar la variable étnica en la configuración de trayectorias educativas, especialmente en zonas rurales donde persisten brechas de acceso, donde la vinculación laboral a escuelas unidocentes complejiza y agrava estos desafíos. Esta realidad representa una contradicción, pues mientras se desarrollan políticas que promueven la interculturalidad, la falta de infraestructura y acceso a educación superior en zonas rurales y descentralizadas perpetúa tales exclusiones.

Frente a esto, la oferta de la carrera de EIB a distancia de la UNAE se caracteriza por tener una participación relevante de población docente autoidentificada como parte de pueblos indígenas (87,46 %), que a su vez ha estado desatendida por razones de dispersión geográfica. Esto representa la ampliación de una cobertura históricamente desatendida y la promoción del sistema educativo intercultural bilingüe. Este busca la integración de la cosmovisión y saberes de los pueblos y nacionalidades del Ecuador en la concepción de los sistemas educativos, lo cual se ampara en los artículos 26, 27 y 29 de la Constitución de la República del Ecuador ([Asamblea Nacional del Ecuador, 2008](#)) que señalan a la educación como deber del Estado, derecho de todas las personas, y como intercultural, democrática, incluyente y diversa, al considerarse Ecuador un país pluriétnico y multicultural.

Años de Labor Docente

Los hallazgos referidos a los años de labor de las y los docentes pueden interpretarse en relación con la variable edad, así como con la dimensión geográfica, ya que, el promedio de edad de 38 años, al momento de ingreso, se corresponde con un 26 % de estudiantes con 11 o más años de labor docente; lo cual guarda relación con el contexto de desigualdad y exclusión educativa histórica para poblaciones rurales e indígenas como lo plantean [Masala y Monni \(2019\)](#).

Las y los docentes que acceden a la oferta para obtener un título universitario de licenciatura, son los mismos que enfrentan los retos de la implementación de políticas educativas actuales, como un currículo basado en competencias y la inclusión, y que, según [Reyes-Paz \(2022\)](#), necesitan capacitación y recursos que a menudo son difíciles de obtener debido a las mismas barreras de acceso. En este sentido, la oferta de carreras a distancia EB y EIB para la profesionalización docente de la UNAE surge como una respuesta para cerrar la brecha de acceso a la educación superior, para esta población docente en concreto, que históricamente quedó rezagada y excluida del acceso a una educación superior pública. La edad y los años de labor docente son evidencias de la inexistencia de oportunidades en años anteriores.

Conclusiones

El análisis del perfil sociodemográfico de la población de estudiantes de las Carreras en Educación Básica y Educación Intercultural Bilingüe a distancia para la profesionalización docente de la UNAE, denota un alcance significativo en términos de inclusión educativa y

social, especialmente en contextos históricamente excluidos, experiencia que puede apoyar iniciativas de DPD en modalidad a distancia en América Latina y países de contextos y condiciones similares. A continuación, se presentan las conclusiones de los resultados centrales, sus implicaciones y recomendaciones:

1. Acceso e inclusión en zonas rurales y particularmente amazónicas. El programa logró superar barreras geográficas al priorizar una modalidad a distancia, permitiendo que el 53.4 % de las y los estudiantes provenientes de áreas rurales y el 84.18 % ubicados a más de 50 km de universidades presenciales accedieran a formación superior. Esto refleja cómo la educación a distancia puede democratizar oportunidades en regiones con escasa oferta académica, como la Amazonía ecuatoriana, donde se concentró el 68 % de la matrícula.

2. Equidad de género y desafíos persistentes. Aunque las mujeres representaron el 56.61 % de las y los estudiantes, persisten brechas vinculadas a roles de género. La mayoría asumía responsabilidades como cabeza de hogar (67.1 % de las solteras) y se conectaba a plataformas educativas en horarios nocturnos, reflejando la triple jornada laboral (Pessina, 2018). Esto subraya la necesidad de políticas que alivien cargas diferenciadas para garantizar la permanencia y éxito académico de las mujeres.

3. Diversidad étnica y enfoque intercultural. El 39.89 % de las y los estudiantes se autoidentificó como indígena, principalmente Kichwa (73.41 %) y Shuar (23.41 %), destacando la relevancia de la carrera en Educación Intercultural Bilingüe (32 % de la matrícula). Este enfoque contribuye a visibilizar y fortalecer las identidades culturales en el sistema educativo, alineándose con políticas nacionales de inclusión.

4. Perfil adulto y brechas digitales. La edad promedio de 38 años y la experiencia laboral previa (47.78 % con 5-8 años de docencia) reflejan un perfil de estudiantes que retoman estudios tras años de servicio. Sin embargo, esto también implicó desafíos en competencias digitales, requiriendo cursos propedéuticos para nivelar habilidades. Este hallazgo resalta la importancia de adaptar modelos educativos a las necesidades tecnológicas y pedagógicas de poblaciones adultas.

Por lo tanto, las carreras de EB y EIB para la profesionalización docente de la UNAE demuestran que la oferta de carreras de Desarrollo Profesional Docente en modalidad a distancia es viable para promover la profesionalización y formación continua de maestras y maestros con enfoque de equidad e inclusión en contextos de compleja diversidad sociodemográfica. No obstante, su replicabilidad exige considerar brechas estructurales a partir de políticas que atiendan los factores de género, etnicidad y territorialidad de forma integral e interseccional. En Ecuador, políticas como la gratuidad contribuyeron al acceso a la educación superior pública en un sentido general pero no atendieron a casos particulares como la población de la Amazonía en la que no se reportan universidades con oferta para el Desarrollo Profesional Docente. En este sentido, la integración de metodologías co-creativas que sustenten programas de DPD, a partir de la investigación-acción o las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Figueroa-Céspedes y Fica, 2025), posibilitan procesos de co-creación a partir de escenarios de reflexión conjunta y ampliada entre la Universidad, las escuelas, las comunidades y los diferentes actores y actoras, que dotan de sentido y propósito al aprendizaje profesional docente desde el reconocimiento de la diversidad de sensibilidades y racionales.

Para finalizar, un aspecto a explorar en investigaciones futuras corresponde a la trayectoria de los egresados de estas carreras, donde a partir del uso de entrevistas o estudios de caso se podría conocer cómo la profesionalización impactó en sus prácticas pedagógicas, en su desarrollo personal y en las comunidades donde ejercen, complementando así la visión estadística presentada en este estudio.

Agradecimientos

Se realiza un agradecimiento especial a la UNAE por el financiamiento de este estudio, en el marco del proyecto de investigación: Profesionalización docente: política educativa de justicia social y respuestas sociopedagógicas para el territorio. Una evaluación del impacto de las Carreras a distancia para la Profesionalización Docente de la UNAE (CORI-2023-264).

Para la elaboración de este trabajo se ha empleado inteligencia artificial predictiva (DeepSeek), particularmente para la revisión y mejora del lenguaje, con el objetivo de facilitar la comprensión de los contenidos. Después de usar esta herramienta, se revisó y editó el contenido según fue necesario, por lo que se asume plena responsabilidad por el contenido de la publicación.

Limitaciones

El presente estudio se centró en la caracterización sociodemográfica de la población estudiantil del programa para la profesionalización docente de la UNAE, mediante una metodología cuantitativa, descriptiva y no experimental. Este enfoque metodológico permitió ofrecer una visión detallada de quiénes son las y los docentes que acceden a esta modalidad de profesionalización. Si bien el análisis estadístico evidencia la superación de barreras geográficas, de género y étnicas, el diseño no posibilita indagar en las causas directas o motivaciones subjetivas detrás de las elecciones educativas de la población estudiantil. Este valioso campo de análisis permanece abierto y se integrará como parte de una agenda de investigación que avanza hacia la comprensión y evaluación integral del impacto de las carreras a distancia para la profesionalización docente de la UNAE.

Notas

Este artículo se refiere a la población de estudio como las y los estudiantes o las y los docentes para destacar el rol de las mujeres en este contexto, así como su mayor presencia en los ámbitos de análisis abordados, y en este sentido, no queden ocultas detrás de reglas gramaticales.

Referencias

- Asamblea Nacional (2008, 20 de octubre). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial No. 449. https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Asamblea Nacional. (2010, 2 de agosto). *Ley Orgánica de la Educación Superior* (LOES). https://www.educationsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/LEY_ORGANICA_DE_EDUCACION_SUPERIOR_LOES.pdf
- Asamblea Nacional. (2015). *Artículo 96. - Niveles y títulos reconocidos. Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/09/Ley-Organica-Reformatoria-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural-LOEI.pdf>
- Asamblea Nacional (2020, 22 de junio). *Disposición Transitoria Vigésima Primera. Ley Orgánica de Apoyo Humanitario*. <https://www.igualdadgenero.gob.ec/wp-content/uploads/2022/01/LEY-ORGANICA-DE-APOYO-HUMANITARIO.pdf>
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 77-99. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25677>
- Báez, M., Flores-García, R., y Reyes-Gasperini, D. (2025). Problematizar la matemática escolar: ¿cómo contribuye al desarrollo profesional docente? *Bolema: Boletim De Educação Matemática*, 39, e230249. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v39a230249>
- Barrios Ipenza, E., y Olivo Chang, D. (2019). La educación a distancia como oportunidad de equidad y democratización en el Perú. En C. Rama Vitale y M. Morocho Quezada (Coords.), *Prospectiva de la Educación a Distancia en América Latina y el Caribe* (pp. 369–394). EDILOJA. <https://www.caled-ead.org/sites/default/files/files/Prospectiva-Educacion%CC%81n.pdf>
- Cabero-Almenara, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista Mexicana De Bachillerato a Distancia*, 8(15), 138–147. <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2016.15.57384>
- Dirección Nacional de Gestión de la Información (28 de abril de 2025). Base estadística de matrícula de UEP 2015 – 2023. Catálogo Abierto de Datos. Gobierno de Ecuador. <https://www.datosabiertos.gob.ec/dataset/base-de-datos-de-matricula-de-uep-ano-2021>
- Erazo-Méndez, L. A., y Massón-Cruz, R. M. (2019). La educación intercultural en el contexto ecuatoriano de educación superior. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 47–58. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.004>
- Figueroa-Céspedes, I. y Fica, E. (2025). Desarrollo profesional docente en educación infantil desde la investigación-acción. *Alteridad*, 20(1), 84-98. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.07>
- Guzmán, J., y Jones, C. (2021). Equidad de género en la educación superior en Ecuador: Aproximación a su conceptualización. *Revista Scientific*, 6(20), 327-339. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.18.327-339>

- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hinojosa, A., Orellana, M., y Toledo, C. (2020). Participación de los pueblos indígenas en la educación superior: un análisis descriptivo. *Revista ESPACIOS*, 41(23). <https://www.revistaespacios.com/a20v41n23/20412320.html>
- Krainer, A., y Chaves, A. (2021). Interculturalidad y Educación Superior, una mirada crítica desde América Latina. *Revista de la educación superior*, 50(199), 27-49. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1798>
- López Fernández, R., Chou Rodríguez, R., Palmero Urquiza, D. E., López González, L., García Saltos, M. B., y Sánchez Gálvez, S. (2017). La inclusión educativa en la educación a distancia mediante plataformas gestoras. *MediSur*, 15(2), 282-291. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180050962019>
- Masala, R., & Monni, S. (2019). The Social Inclusion of Indigenous Peoples in Ecuador Before and During the Revolución Ciudadana. *Development*. <https://doi.org/10.1057/s41301-019-00219-y>
- Marcelo, C. (2009). La evaluación del Desarrollo Profesional Docente: de la cantidad a la calidad. *Revista brasileira de formação de professores*, 1 (1), 43-70. <https://idus.us.es/handle/11441/31361>
- Mendieta, A., Chifla, D., Muñoz, E., y Yela, R. (2024). Patrones de desigualdad en la dimensión educación en el Ecuador. *Religión*, 9(41), e2401283. <https://doi.org/10.46652/rgn.v9i41.1283>
- Meza Villares, E. F., Soledispa Toala, F. G., Criollo Sailema, B. M., y Rodríguez Gómez, L. J. (2023). La educación a distancia y sus desafíos: Un análisis de las mejores prácticas y estrategias para superar las barreras en el aprendizaje en línea. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(2), 6126-6147. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5777
- Ministerio de Educación (2023, 18 de febrero). *Disposición Transitoria Décimo Séptima. Reforma al Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. <https://recursos.educacion.gob.ec/red/reglamento-a-la-loei/>
- Ministerio de Educación. (7 de marzo de 2025). MINEDUC_RegistroAdministrativoHistorico_2009-2024Inicio. Catálogo Abierto de Datos. Gobierno de Ecuador. <https://www.datosabiertos.gob.ec/dataset/registro-de-matricula-mineduc/resource/caeb9754-e779-4834-930d-ec4ff256a7c4>
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Pessina, M. (2018). Reflexiones sobre las mujeres en la educación superior en el Ecuador. Las persistentes brechas de género. *El Cotidiano*, 34(212), 55-64. <https://elcotidianoenlinea.azc.uam.mx/index.php/numeros-por-articulos/reflexiones-sobre-las-mujeres-en-la-educacion-superior-en-el-ecuador-las-persistentes-brechas-de-genero/viewdocument/423>
- Quintana, M. y Oviedo, M. (2022). Una mirada a la feminización de la Educación Superior en Ecuador. *Revista de la Agrupación Joven Iberoamericana de Contabilidad y Administración de Empresas (AJOICA)*, 23(4), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8723067>

- Rea, M. S., y Medina, J. A. (2016). La educación a distancia como mecanismo de inclusión social en las Universidades del Ecuador. *Alternativas*, 17(2), 5–10. <https://doi.org/10.23878/alternativas.v17i2.113>
- Rubio Gómez, M. J. (2022). Diversidad e Inclusión en Educación Superior a Distancia. *Revista Enfoques de la Comunicación*, 8, 136–186. <https://revista.consejodecomunicacion.gob.ec/index.php/rec/article/view/96>
- Reyes-Paz, W. M. (2022). Retos de la política inclusiva en la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI-2010. *Revista Criterios*, 29(1), 158-179. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.1-art9>
- Secretaría Nacional de Planificación (2025). Catálogo Abierto de Datos. Gobierno de Ecuador.
- Kennedy, A. (2014). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Professional Development in Education*, 40(3), 336–351. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.929293>
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 5–21. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Vaillant, D. y Zorilla de San Martín, V. (2024). Hacia un desarrollo profesional docente que contemple la desigualdad educativa en américa latina. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 32(125). <https://doi.org/10.1590/s0104-40362024003204445>