



Percepción del desarrollo de competencias didácticas en los estudiantes de la carrera de Educación Básica

Perception of the development of didactic competencies in students of the Basic Education career

Percepção do desenvolvimento de competências didáticas em estudantes da Educação Básica

Julia Elizabeth Mendieta León
julia.mendieta@uasb.edu.bo



Universidad Andina Simón Bolívar. Sucre, Bolivia

Artículo recibido 4 de febrero 2025 | Aceptado 10 de marzo 2025 | Publicado 1 de septiembre 2025

RESUMEN

La formación docente constituye un eje fundamental para garantizar la calidad educativa. Es por ello que la investigación tuvo como objetivo analizar las competencias didácticas percibidas por los estudiantes de la carrera de Educación Básica de una universidad pública ecuatoriana. Mediante un enfoque cuantitativo-descriptivo, se aplicó un cuestionario a una muestra no probabilística de 34 estudiantes. Se obtuvo como resultados una predominancia de valoraciones neutrales (45 % - 58,82 %) en las cuatro dimensiones evaluadas: conocimiento teórico-pedagógico, planificación didáctica, evaluación y adaptación al aula. Las mayores incertidumbres se ubicaron en la creación de materiales innovadores (55,88 % neutralidad) y el diseño de instrumentos evaluativos (50 % neutralidad), mientras que la reflexión docente (41,18 % acuerdo) y la retroalimentación formativa (38,24 % acuerdo) mostraron percepciones moderadas. Se concluye que, los programas de formación requieren reformularse con enfoques prácticos, la innovación didáctica y la atención a la diversidad en el aula.

Palabras clave:

Competencias didácticas;
Conocimiento pedagógico;
Educación básica;
Formación docente;
Prácticas pedagógicas

ABSTRACT

Teacher training is a fundamental pillar for ensuring educational quality. Therefore, this research aimed to analyze the teaching competencies perceived by students of the Basic Education program at a public Ecuadorian university. Using a quantitative-descriptive approach, a questionnaire was administered to a non-probability sample of 34 students. The results showed a predominance of neutral ratings (45%-58.82%) across the four dimensions evaluated: theoretical-pedagogical knowledge, didactic planning, assessment, and classroom adaptation. The greatest uncertainties were found in the creation of innovative materials (55.88% neutral) and the design of assessment instruments (50% neutral), while teacher reflection (41.18% agreement) and formative feedback (38.24% agreement) showed moderate perceptions. It is concluded that training programs need to be reformulated with practical approaches, didactic innovation, and attention to diversity in the classroom.

Keywords:

Teaching skills;
Pedagogical knowledge;
Basic education; Teacher
training; Teaching
practices

RESUMO

A formação de professores é um pilar fundamental para garantir a qualidade da educação. Portanto, a pesquisa teve como objetivo analisar as competências docentes percebidas pelos alunos do curso de Educação Básica de uma universidade pública equatoriana. Utilizando uma abordagem quantitativa-descritiva, foi aplicado um questionário a uma amostra não probabilística de 34 estudantes. Os resultados obtidos foram uma predominância de avaliações neutras (45% - 58,82%) nas quatro dimensões avaliadas: conhecimento teórico-pedagógico, planejamento didático, avaliação e adaptação à sala de aula. As maiores incertezas situaram-se na criação de materiais inovadores (55,88% de neutralidade) e na concepção de instrumentos de avaliação (50% de neutralidade), enquanto a reflexão docente (41,18% de concordância) e o feedback formativo (38,24% de concordância) apresentaram percepções moderadas. Conclui-se que os programas de formação precisam ser reformulados com abordagens práticas, inovação didática e atenção à diversidade em sala de aula.

Palavras-chave:

Habilidades didáticas; Conhecimento pedagógico; Educação básica; Formação de professores; Práticas pedagógicas

INTRODUCCIÓN

Los docentes representan el recurso humano estratégico que enfrenta el desafío de formar ciudadanos competentes, con lo que asumen múltiples roles como investigadores, tutores, asesores, facilitadores, mediadores de aprendizajes y guías en el desarrollo del estudiantado (Ley, 2022). Su formación profesional reviste especial importancia en el contexto educativo contemporáneo, pues constituyen el eje fundamental para garantizar la calidad educativa, elemento clave para el progreso social, cultural y económico de los países. Para Farías et al. (2022), su labor exige la creación de estrategias pedagógicas efectivas que promuevan aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias alineadas con las demandas sociales. Esta preparación resulta indispensable en un escenario global caracterizado por retos educativos complejos, entre los que destacan la inclusión educativa, la integración tecnológica y la atención a la diversidad.

En consecuencia, los futuros docentes necesitan desarrollar competencias específicas para responder a los retos que presentan los entornos escolares actuales, caracterizados por su dinamismo y heterogeneidad. Estas competencias según Zavala et al. (2024), deben incorporarse de forma transversal en su formación curricular e incluyen el dominio de contenidos disciplinares y la capacidad para diseñar estrategias didácticas adaptables, evaluar procesos de aprendizaje y gestionar

ambientes educativos inclusivos. No obstante, Pegalajar et al. (2022) identificaron una carencia significativa en los planes de estudio de las carreras de Educación hacia el desarrollo de competencias profesionales requeridas en su futura práctica docente.

En este sentido, las competencias didácticas destacan como prioritarias para garantizar una educación de calidad e inclusiva. Estas competencias desde la perspectiva de Founes et al. (2023), permiten adaptar la enseñanza a los intereses individuales, fomentar la empatía y desarrollar flexibilidad pedagógica. Nava (2024) señala que cuando los docentes emplean estrategias didácticas adecuadas a las necesidades estudiantiles, promueven en ellos capacidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la habilidad para seleccionar información relevante en escenarios académicos y profesionales. De esta manera se favorece la participación activa, se incrementa la motivación y se contribuye al éxito académico de los alumnos.

A pesar de la importancia que reviste el desarrollo de competencias didácticas en el ejercicio profesional docente, Suckel et al. (2020) destacó que los programas de formación inicial no siempre logran preparar de forma adecuada a los futuros educadores para enfrentar los desafíos reales del aula. Debido a esto, Játiva et al. (2021) considera necesario el diseño de políticas públicas y la implementación de estrategias que perfeccionen los

currículos de las carreras pedagógica. La falta de dominio en estas competencias puede comprometer la calidad educativa y limitar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, en particular en entornos con necesidades especiales o condiciones socioeconómicas adversas.

Por lo tanto, en un contexto donde se exige garantizar prácticas pedagógicas efectivas y de calidad, en la que se promueva un aprendizaje significativo y más contextualizado, surge la necesidad de analizar si los docentes en formación de la carrera de Educación Básica cuentan con las competencias didácticas necesarias para dicha labor. Debido a esto, se plantea la siguiente interrogante: ¿Qué tan capacitados se sienten los docentes en formación de carrera de Educación Básica de una universidad pública ecuatoriana en relación al conocimiento pedagógico-teórico, la planificación didáctica, la evaluación formativa y la adaptación al aula?

En este marco, un estudio que aborde esta cuestión resulta pertinente dado su potencial para identificar fortalezas y debilidades en la formación docente inicial, lo que aportaría evidencia empírica que oriente la actualización curricular y la implementación de estrategias pedagógicas más efectivas. Además, al centrarse en una universidad pública ecuatoriana, institución clave en la formación de docentes para el sistema educativo nacional, la investigación contribuye a cerrar brechas entre la teoría y la práctica, lo que prioritario en la atención a la diversidad cultural y socioeducativa del país. Debido a esto, la presente investigación tuvo como objetivo analizar las competencias didácticas percibidas por los estudiantes de la carrera de Educación Básica de una universidad pública ecuatoriana.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se basó en el paradigma cuantitativo con enfoque descriptivo y diseño no experimental transversal. La población de estudio la integraron 68 estudiantes matriculados en el período académico 2024-I de los ciclos séptimo y octavo de la carrera de Educación Básica de una universidad pública ecuatoriana. Para la selección de la muestra se aplicó un muestreo no probabilístico intencional,

con criterios de inclusión que consideraron la matrícula activa en los ciclos mencionados, la disponibilidad para participar de forma voluntaria y la ausencia de interrupciones académicas durante el proceso de recolección de datos. La muestra final la conformaron 34 estudiantes distribuidos en dos grupos homogéneos: 17 del séptimo ciclo y 17 del octavo ciclo.

La recolección de datos se efectuó en el segundo semestre académico de 2024 mediante la técnica de la encuesta. El instrumento empleado fue un cuestionario estructurado en 13 ítems con escala Likert de cinco opciones (desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo), organizados en cuatro dimensiones: a) Conocimiento pedagógico y teórico, b) Planificación y diseño de la enseñanza, c) Evaluación y retroalimentación, y d) Ambiente de aula y adaptación. Tres expertos en formación docente validaron el instrumento mediante una evaluación de congruencia teórica, claridad semántica y pertinencia de los ítems.

Previo a la aplicación del instrumento, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, donde se garantizó el anonimato, la confidencialidad y el cumplimiento de los principios éticos de investigación con seres humanos. El cuestionario se distribuyó de forma digital a través de la plataforma Google Forms, la que agilizó la recopilación y redujo riesgos de pérdida o alteración de datos. Una vez completados, los datos se organizaron en tablas para su posterior análisis.

El análisis estadístico utilizó métodos descriptivos, con cálculo de frecuencias absolutas y relativas para cada ítem, así como la identificación de tendencias centrales por dimensión. Todo el procesamiento se realizó con el software Microsoft Excel, que permitió sintetizar los resultados en gráficos y tablas comparativas entre los grupos de séptimo y octavo ciclo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los resultados derivados del análisis cuantitativo realizado sobre las competencias didácticas autopercibidas por los estudiantes de séptimo y octavo ciclo de la carrera

de Educación Básica de una universidad pública ecuatoriana. Para ello se analizaron las respuestas de los futuros docentes en relación al dominio de los fundamentos teórico-pedagógicos, capacidad de diseño instruccional, habilidades de evaluación y retroalimentación, y gestión del ambiente de aprendizaje. El análisis descriptivo identificó tendencias en la autovaloración de los participantes sobre estas competencias docentes esenciales.

En este contexto, la Tabla 1 expone los hallazgos sobre el conocimiento pedagógico y teórico, donde predominaron valoraciones intermedias entre los futuros docentes respecto a su comprensión de teorías educativas, aplicación del aprendizaje significativo y manejo de la diversidad cultural en el aula.

Tabla 1. Autopercepción de los estudiantes sobre el conocimiento pedagógico y teórico

	Cuento con comprensión y habilidades para explicar las principales teorías pedagógicas relevantes para la Educación Básica		Conozco los principios de aprendizaje significativo y puedo aplicarlos en mi práctica docente		Conozco la importancia de la diversidad cultural en el aula y cómo influye en el aprendizaje de los estudiantes	
	fi	%	fi	%	fi	%
Totalmente en desacuerdo	0	0,00	0	0,00	0	0,00
En desacuerdo	3	8,83	4	11,76	4	11,76
Neutral	17	50,00	15	44,12	16	47,05
De acuerdo	10	29,41	11	32,36	11	32,36
Totalmente de acuerdo	4	11,76	4	11,76	3	8,83
Total	34	100,00	34	100,00	34	100,00

Como se puede apreciar en la Tabla 1, en el ítem “Cuento con comprensión y habilidades para explicar las principales teorías pedagógicas relevantes para la Educación Básica”, el 50 % de los participantes se posicionó en la categoría neutral, mientras que el 29,41 % manifestó acuerdo y el 11,76 % total acuerdo. Solo el 8,83 % expresó desacuerdo. Para el ítem “Conozco los principios del aprendizaje significativo y puedo aplicarlos en mi práctica docente”, el 44,12 % optó por la neutralidad, el 32,36 % por el acuerdo y el 11,76 % por el total acuerdo, con un 11,76 % en desacuerdo. En el tercer ítem, “Conozco la importancia de la diversidad cultural en el aula y cómo influye en el aprendizaje de los estudiantes”, el 47,05 % se mantuvo neutral, el 32,36 % estuvo de acuerdo y el 8,83 % totalmente de acuerdo, con un 11,76 % en desacuerdo.

Estos resultados evidencian una tendencia predominante hacia la neutralidad en las tres dimensiones evaluadas, lo que indica una autopercepción limitada o insegura sobre el dominio de competencias teóricas y prácticas clave. Los porcentajes de acuerdo y total acuerdo, aunque presentes, no superan el 40 % en ningún caso, lo que refleja una percepción moderada de las capacidades adquiridas. La presencia de desacuerdo (8,83 %-11,76 %) señala áreas críticas, en especial en la aplicación del aprendizaje significativo y la gestión de la diversidad cultural, aspectos que podrían requerir refuerzo curricular o estrategias pedagógicas más experienciales. La ausencia de respuestas en totalmente en desacuerdo indica que, si bien existen dudas, ningún participante rechazó por completo su preparación en estos ámbitos. Estos hallazgos destacan la necesidad de fortalecer la confianza y la profundización conceptual en la

formación docente, con énfasis en la transición de conocimientos teóricos a su aplicación contextualizada en el aula.

Asimismo, se analizó la autopercepción que tienen los estudiantes de la carrera de Educación Básica sobre tres competencias importantes para el ejercicio docente: su capacidad para diseñar clases con objetivos de aprendizaje claros, el dominio de estrategias pedagógicas diversificadas, y la creación de materiales didácticos innovadores. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 2, donde se refleja una tendencia general hacia valoraciones intermedias en estas dimensiones fundamentales de la práctica educativa.

Tabla 2. Autopercepción de los conocimientos de los estudiantes en relación a la planificación y diseño de la enseñanza

	Puedo planificar clases efectivas con objetivos de aprendizaje claros y alcanzables para los estudiantes		Conozco y sé cómo utilizar una variedad de estrategias de enseñanza para atender a las diversas necesidades de aprendizaje		Puedo crear materiales didácticos que son innovadores, atractivos y relevantes para el contenido que enseño	
	fi	%	fi	%	fi	%
Totalmente en desacuerdo	0	0,00	0	0,00	0	0,00
En desacuerdo	4	11,76	4	11,76	6	17,65
Neutral	19	55,88	19	55,88	19	55,88
De acuerdo	4	11,76	11	32,36	7	20,59
Totalmente de acuerdo	7	20,59	0	0,00	2	5,88
Total	34	100,00	34	100,00	34	100,00

Los resultados de la Tabla 2, refleja en el ítem “Puedo planificar clases efectivas con objetivos de aprendizaje claros y alcanzables para los estudiantes”, el 55,88 % de los participantes se ubicó en la categoría neutral, el 20,59 % expresó total acuerdo y el 11,76 % acuerdo, mientras que el 11,76 % manifestó desacuerdo. Para el ítem “Conozco y sé cómo utilizar una variedad de estrategias de enseñanza para atender a las diversas necesidades de aprendizaje”, el 55,88 % mantuvo neutralidad, el 32,36 % indicó acuerdo y el 11,76 % desacuerdo. En el tercer ítem, “Puedo crear

materiales didácticos que son innovadores, atractivos y relevantes para el contenido que enseño”, el 55,88 % también optó por neutralidad, el 20,59 % por acuerdo y el 5,88 % por total acuerdo, con un 17,65 % en desacuerdo.

Estos datos reflejan una predominancia de la neutralidad en las tres dimensiones, lo que apunta a una autopercepción ambivalente o poco definida sobre las competencias en planificación y diseño didáctico. Aunque el acuerdo y total acuerdo alcanzan valores moderados en el primer y tercer ítem (32,36 % y 26,47 %, respectivamente), la falta

de consenso destaca una brecha entre la formación teórica y la seguridad en su aplicación práctica. El porcentaje de desacuerdo en el tercer ítem (17,65 %) supera al de los demás, lo que señala una mayor dificultad percibida en la creación de materiales innovadores. La ausencia de respuestas en totalmente en desacuerdo indica que, pese a las dudas, ningún estudiante descarta por completo sus capacidades en estas áreas. Estos resultados enfatizan la necesidad de fortalecer la práctica reflexiva y el entrenamiento en diseño instruccional, con énfasis en el desarrollo de habilidades creativas y adaptativas para reducir la incertidumbre y consolidar la confianza en futuros docentes.

De manera similar, la Tabla 3 muestra los resultados de las percepciones estudiantiles sobre sus competencias en evaluación y retroalimentación educativa, en específico en: el diseño de instrumentos evaluativos pertinentes, la capacidad de brindar retroalimentación formativa que considere las necesidades individuales de los estudiantes, y el uso de resultados evaluativos para ajustar la práctica docente. Los datos reflejan una autopercepción con predominio moderado en estas competencias trascendentales para el quehacer docente.

Tabla 3. Autopercepción de los conocimientos de los estudiantes en relación a la evaluación y retroalimentación

	en	Puedo diseñar e implementar métodos de evaluación que miden el aprendizaje de los estudiantes de manera justa y efectiva		Sé cómo proporcionar retroalimentación constructiva a los estudiantes que les ayuda a mejorar su comprensión y rendimiento		Soy capaz de utilizar los resultados de la evaluación para ajustar mis estrategias de enseñanza y mejorar el aprendizaje de los estudiantes	
		fi	%	fi	%	fi	%
Totalmente desacuerdo		0	0,00	0	0,00	0	0,00
En desacuerdo		6	17,65	5	14,70	6	17,65
Neutral		17	50,00	16	47,06	16	47,06
De acuerdo		7	20,59	7	20,59	7	20,59
Totalmente de acuerdo		4	11,76	6	17,65	5	14,70
Total		34	100,00	34	100,00	34	100,00

Como se muestra en la Tabla 3, en el ítem “Puedo diseñar e implementar métodos de evaluación que miden el aprendizaje de los estudiantes de manera justa y efectiva”, el 50 % de los participantes eligió la categoría neutral, el 20,59 % expresó acuerdo y el 11,76 % total acuerdo, mientras que el 17,65 % manifestó desacuerdo. Para el ítem “Sé cómo proporcionar retroalimentación constructiva a los estudiantes que les ayuda a mejorar su comprensión y rendimiento”, el 47,06 % se posicionó en neutralidad, el 20,59 % en acuerdo y el 17,65 % en total acuerdo, con un 14,70 % en desacuerdo. En el tercer ítem, “Soy capaz de utilizar

los resultados de la evaluación para ajustar mis estrategias de enseñanza y mejorar el aprendizaje de los estudiantes”, el 47,06 % mantuvo neutralidad, el 20,59 % acuerdo y el 14,70 % total acuerdo, junto a un 17,65 % en desacuerdo.

Estos resultados muestran una predominancia de respuestas neutrales (47,06 % - 50 %) en los tres aspectos evaluados, lo que indica una percepción ambivalente sobre las competencias en evaluación y retroalimentación. Los porcentajes de acuerdo y total acuerdo oscilan entre 32,35 % y 38,24 %, con una ligera ventaja en el segundo ítem (retroalimentación constructiva), donde el total

acuerdo alcanza el 17,65 %. Los niveles de desacuerdo (14,70 % - 17,65 %) destacan en el primer y tercer ítem, lo que indica mayores desafíos percibidos en el diseño de métodos de evaluación y en la aplicación de resultados para ajustar estrategias didácticas. La ausencia de respuestas en totalmente en desacuerdo refuerza que, pese a las dudas, los estudiantes reconocen algún grado de capacidad en estas áreas. Estos hallazgos resaltan la necesidad de reforzar la formación en evaluación formativa, con énfasis en la articulación entre teoría y práctica, así como en el desarrollo de habilidades para transformar datos evaluativos en acciones pedagógicas concretas.

Complementario a este análisis, en la Tabla 4 se exhibe la autopercepción de los futuros docentes respecto a cuatro competencias fundamentales para la gestión del ambiente educativo: la creación de un clima de aula inclusivo y motivador, el fomento de la participación activa y el pensamiento crítico, la adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas diversas, y la reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica. Los resultados indican una tendencia general hacia valoraciones intermedias en estos aspectos clave del desempeño docente.

Tabla 4. Autopercepción de los estudiantes sobre el desarrollo de las habilidades de adaptación al ambiente

	Puedo crear un ambiente de aula positivo, respetuoso y propicio para el aprendizaje de todos los estudiantes		Sé cómo fomentar la participación activa y el pensamiento crítico de los estudiantes en el aula		Puedo adaptar mis estrategias de enseñanza para incluir a estudiantes con diversas necesidades educativas, aquellos con discapacidad o talentos excepcionales		Con regularidad reflexiono sobre mi práctica docente y busco formas de mejorar mis habilidades y conocimientos pedagógicos	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Totalmente en desacuerdo	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
En desacuerdo	4	11,76	4	11,76	2	5,88	0	0,00
Neutral	19	55,88	18	52,95	19	55,88	20	58,82
De acuerdo	7	20,59	7	20,59	7	20,59	7	20,59
Totalmente de acuerdo	4	11,76	5	14,70	6	17,65	7	20,59
Total	34	100,00	34	100,00	34	100,00	34	100,00

Como se muestra en la Tabla 4, en el ítem “Puedo crear un ambiente de aula positivo, respetuoso y propicio para el aprendizaje de todos los estudiantes”, el 55,88 % de los participantes se situó en la categoría neutral, el 20,59 % expresó acuerdo y el 11,76 % total acuerdo, con un 11,76 % en desacuerdo. Para el ítem “Sé cómo fomentar la participación activa y el pensamiento crítico de los estudiantes en el aula”, el 52,95 % optó por

neutralidad, el 20,59 % por acuerdo y el 14,70 % por total acuerdo, junto a un 11,76 % en desacuerdo.

En “Puedo adaptar mis estrategias de enseñanza para incluir a estudiantes con diversas necesidades educativas”, el 55,88 % mantuvo neutralidad, el 20,59 % acuerdo y el 17,65 % total acuerdo, con un 5,88 % en desacuerdo. En “Con regularidad reflexiono sobre mi práctica docente y busco formas de mejorar mis habilidades y conocimientos pedagógicos”, el 58,82 % se

posicionó en neutralidad, el 20,59 % en acuerdo y el 20,59 % en total acuerdo, sin respuestas en desacuerdo.

Estos datos reflejan una predominancia de neutralidad (52,95 % - 58,82 %) en los cuatro ítems, lo que refleja una autopercepción ambivalente o poco definida sobre las competencias en gestión del aula y adaptación pedagógica. Los porcentajes de acuerdo y total acuerdo oscilan entre 32,35 % y 41,18 %, con mayor confianza en la reflexión docente (41,18 %). Los niveles de desacuerdo son bajos (5,88 % - 11,76 %), excepto en el primer ítem, donde alcanza el 11,76 %. La ausencia de respuestas en totalmente en desacuerdo indica que, aunque existan dudas, los estudiantes reconocen cierto grado de capacidad en estas áreas. Estos resultados denotan la necesidad de fortalecer la formación en estrategias inclusivas, fomento del pensamiento crítico y prácticas reflexivas, con enfoques que trasladen la teoría a escenarios reales para reducir la incertidumbre y consolidar competencias docentes.

Discusión

Los resultados de este estudio evidencian que los estudiantes de la carrera de Educación Básica de la universidad pública ecuatoriana objeto de la investigación presentan una autopercepción con predominio neutral respecto a sus competencias didácticas en las cuatro dimensiones analizadas: conocimiento teórico-pedagógico, planificación de la enseñanza, evaluación y retroalimentación, y adaptación al ambiente de aula. Esta imprecisión denota incertidumbre a la hora de aplicar teorías y una brecha entre la formación recibida y la seguridad necesaria para enfrentar retos. Aunque la carrera prepara en aspectos conceptuales, los alumnos no terminan de verse diestros para impartir enseñanza. La investigación deja entrever que la transición entre la teoría y la práctica no acaba de cerrarse, lo que deja a los estudiantes en un punto medio entre lo aprendido y lo que se requiere en el aula.

El predominio de valoraciones intermedias en el dominio teórico-pedagógico (45 % - 50 % en neutralidad) coincide con los hallazgos de Suckel et al. (2020), quienes analizaron la formación inicial docente en Chile. Estos autores identificaron una

tensión constante entre teoría y práctica en docentes en formación, donde la reflexión crítica y la investigación-acción son esenciales para reducir dicha brecha. Mientras en el estudio ecuatoriano se observa una autopercepción limitada en la aplicación del aprendizaje significativo y la gestión de la diversidad cultural, estos autores destacan que la articulación de saberes pedagógicos requiere experiencias prácticas contextualizadas y procesos reflexivos sistemáticos. La similitud en ambos contextos denota la necesidad de integrar espacios de práctica reflexiva en los currículos de formación docente, tal como propone el modelo de investigación-acción citado.

En cuanto a las competencias en planificación, el 55,88 % de los participantes reportó neutralidad en la creación de materiales innovadores, con un 17,65 % de desacuerdo. Estos resultados se alinean con Molina y Monetti (2021), quienes en un estudio con futuros docentes argentinos identificaron que la planificación didáctica suele abordarse como un ejercicio ritualizado, carente de articulación entre teoría y práctica. Los investigadores argentinos enfatizan que, aunque la planificación es un género técnico, su enseñanza debe evitar enfoques formularios y promover la adaptación creativa a contextos específicos. La coincidencia en ambos estudios indica que, sin importar el contexto nacional (Argentina vs. Ecuador), la formación en diseño instruccional requiere mayor énfasis en la resolución de problemas pedagógicos reales y menos en estructuras rígidas.

Los hallazgos sobre la autopercepción neutral en diseño instruccional (55,88 %) y adaptación curricular (55,88%) encuentran un contrapunto relevante en el estudio de Ripoll (2021), desarrollado en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad UNIMINUTO (Colombia). Este autor identificó que la formación docente requiere priorizar el eje didáctico mediante prácticas pedagógicas profesionales que transformen saberes teóricos en propuestas aplicables a contextos reales, un desafío también evidente en los estudiantes ecuatorianos. El autor propuso un modelo praxeológico para superar las limitaciones en estrategias didácticas —mediante la

cooperación, el trabajo grupal y la resolución de problemas situados—, como punto coincidente en Ecuador persiste una brecha similar. En el presente estudio se pudo apreciar que solo el 32,36 % de los participantes manifestó seguridad en el uso de estrategias diversificadas. Esto denota que los currículos deben trascender enfoques teóricos abstractos e incorporar mecanismos que vinculen de forma explícita la teoría con la práctica reflexiva.

Respecto a las competencias en evaluación, el 50 % de los estudiantes ecuatorianos mostró neutralidad en el diseño de instrumentos evaluativos, resultado que contrasta con Vega y Fraustro (2023). En su investigación con docentes colombianos de secundaria, estos autores demostraron que programas estructurados de formación en evaluación auténtica mejoran de manera significativa las prácticas reflexivas y la retroalimentación formativa. Mientras en Colombia se logró un 82 % de efectividad en la aplicación de estrategias evaluativas tras una intervención pedagógica, en Ecuador persiste una autopercepción cautelosa, con solo 32,35 %-38,24 % de acuerdo en estas competencias. Esta divergencia resalta la potencial eficacia de implementar programas de mentoría y círculos de aprendizaje, como los propuestos en el contexto colombiano, para fortalecer las habilidades evaluativas en la formación inicial docente ecuatoriana.

En la dimensión de adaptación pedagógica, el 55,88 % de neutralidad en la creación de ambientes inclusivos coincide en parte con Mayo (2022), quien analizó la percepción de futuros docentes españoles de educación infantil y primaria. Ambos estudios identificaron actitudes positivas hacia la diversidad, pero limitaciones en habilidades concretas: mientras el 58,82 % de los ecuatorianos dudaba de su capacidad para adaptar estrategias a necesidades educativas diversas, el 64 % de los españoles reportó bajo dominio en implementar adaptaciones curriculares. Esta convergencia transnacional señala un desafío global en la formación docente: integrar contenidos específicos sobre educación inclusiva y proveer experiencias prácticas en entornos diversos, tal como indicó este autor para el contexto europeo.

Asimismo, los hallazgos de la presente investigación se encuentran en sintonía con Mendieta (2024), quien analizó la formación docente en Ecuador y destacó la necesidad de actualizar los currículos hacia un enfoque por competencias didácticas. Este autor argumenta que, aunque las instituciones ecuatorianas promueven principios de sostenibilidad y equidad, persiste un desfase entre los marcos teóricos y las exigencias del aula. Esta crítica refuerza la necesidad identificada en el presente estudio de vincular la teoría con prácticas situadas, en especial en contextos de alta diversidad cultural como Ecuador. A diferencia de este autor, quien se centra en aspectos macro-curriculares, esta investigación aporta evidencia empírica sobre las percepciones micro de los estudiantes, lo que valida la necesidad de reformas estructurales.

De igual manera, la neutralidad predominante en las autopercepciones también se relaciona con Pegalajar et al. (2022), quienes en una revisión sistemática sobre educación para el desarrollo sostenible (EDS) en formación docente identificaron actitudes favorables hacia la sostenibilidad, pero déficits en su aplicación práctica. Aunque el estudio ecuatoriano no evaluó en específico la EDS, la ambivalencia en competencias como la adaptación curricular (55,88 % neutralidad) indica que, sin una integración explícita de principios sostenibles en el currículo, los futuros docentes seguirán limitados para responder a desafíos socioambientales. Esta conexión implica que, además de fortalecer las didácticas específicas, las universidades ecuatorianas deben incorporar marcos transversales como la EDS en sus programas.

Además de esto, los resultados sobre la necesidad de mayor práctica reflexiva (41,18 % de acuerdo en reflexión docente) se alinean con Román y Martínez (2024), quienes en República Dominicana identificaron que el 78 % de los estudiantes de Educación Básica demandan formación en diseño de ambientes de aprendizaje activos. Ambos estudios, realizados en contextos latinoamericanos con sistemas educativos en transformación, coinciden en que los currículos

deben priorizar metodologías centradas en el estudiante, como el aprendizaje basado en proyectos o la gamificación. Sin embargo, mientras el estudio dominicano enfatiza la creación de climas áulicos positivos, la investigación ecuatoriana identificó que solo el 20,59 % de los participantes se siente seguro en esta competencia, lo que exige ajustes más profundos en los modelos pedagógicos universitarios.

La relación entre autopercepción docente y calidad educativa, implícita en los hallazgos de este estudio, se pudiera sustentar con la investigación de Valentín et al. (2022), quienes en Perú demostraron una relación positiva muy alta ($r = 0,947$) entre competencias didácticas y resultados de aprendizaje. Si bien la investigación peruana se centró en docentes en ejercicio y la ecuatoriana en estudiantes, ambas coinciden en que el dominio de estrategias metodológicas, evaluación formativa y adaptación curricular son predictores clave del éxito educativo. Esta conexión refleja que intervenciones tempranas en la formación inicial —como las propuestas por González (2023) en Ecuador mediante programas de competencias preprofesionales— podrían mitigar las debilidades identificadas y mejorar futuros desempeños laborales.

Entre tanto, la limitada autopercepción en creación de materiales innovadores (5,88 % de total acuerdo) contrasta con Muñoz et al. (2024), quienes en una universidad ecuatoriana hallaron que el 90 % de los docentes emplea recursos tecnológicos en clases. Esta discrepancia indica una posible desconexión entre la formación recibida por los estudiantes y las exigencias reales del mercado laboral educativo. Nava (2024) aborda esta problemática al proponer que las competencias didácticas modernas deben integrar herramientas digitales y principios de neuroeducación, un enfoque aún incipiente en los programas analizados. La adopción de estas innovaciones, como propone Rea (2022) para el contexto venezolano, requiere capacitaciones continuas y alianzas con instituciones especializadas en tecnología educativa.

En lo que respecta a los desafíos en adaptación curricular para estudiantes con necesidades diversas (5,88 % de desacuerdo) se alinea con Febles et al. (2021), quienes en República Dominicana identificaron que solo el 34 % de los docentes se siente competente para implementar estrategias inclusivas. Ambos estudios, realizados en países con altos índices de diversidad cultural y socioeconómica, destacan que la inclusión educativa no puede reducirse a contenidos aislados, sino que debe permear todo el currículo formativo. Como propone Valenzuela (2024) en México, el desarrollo de estas competencias mejora con la experiencia, lo que justifica incluir prácticas progresivas desde los primeros ciclos universitarios.

En el marco de lo expuesto, queda en evidencia que la presente investigación demuestra que las neutralidades y discrepancias en la autopercepción de las habilidades didácticas entre los futuros docentes ecuatorianos no son fenómenos aislados, sino que se relacionan con desafíos globales y regionales en la formación del profesorado. Las coincidencias con estudios de Chile, Argentina, Colombia y República Dominicana indican la necesidad de políticas educativas transnacionales que prioricen la práctica reflexiva, la inclusión y la innovación didáctica. A nivel local, los resultados respaldan propuestas que fomenten el desarrollo constante de las competencias requeridas para enfrentar los retos de la educación con éxito y de manera inclusiva.

CONCLUSIONES

El estudio identificó que los estudiantes de la carrera de Educación Básica de una universidad pública ecuatoriana presentan una autopercepción con predominio neutral sobre sus competencias didácticas en las cuatro dimensiones analizadas: conocimiento teórico-pedagógico, planificación de la enseñanza, evaluación y retroalimentación, y adaptación al ambiente de aula. Más del 45 % de los participantes se ubicó en categorías intermedias en aspectos como el dominio de teorías educativas, la aplicación del aprendizaje significativo y la gestión de la diversidad cultural. Esta tendencia refleja una brecha entre la formación teórica recibida y la seguridad para aplicar dichos conocimientos en

contextos reales, así como una desconexión entre las expectativas curriculares y las demandas prácticas del ejercicio docente.

En cuanto a la planificación didáctica, el 55,88 % de los estudiantes manifestó dudas sobre su capacidad para crear materiales innovadores, con un 17,65 % de desacuerdo explícito. Este resultado indica una limitación crítica en el desarrollo de habilidades creativas, indispensables para responder a las necesidades heterogéneas de los entornos educativos contemporáneos. Respecto a la evaluación y retroalimentación, el 50 % de los participantes adoptó posturas neutrales en el diseño de instrumentos evaluativos, lo que evidencia una formación insuficiente en evaluación formativa y su articulación con el ajuste de estrategias pedagógicas.

Por otro lado, la gestión del ambiente de aula reveló contrastes significativos: mientras el 41,18 % de los estudiantes expresó confianza en su capacidad para reflexionar sobre su práctica docente, el 55,88 % mantuvo neutralidad en la creación de climas inclusivos y el 58,82 % en la adaptación curricular a necesidades diversas. Estos hallazgos reflejan la necesidad de fortalecer la formación en inclusión educativa y manejo de aulas heterogéneas, aspectos prioritarios en un contexto nacional marcado por la diversidad cultural.

Entre tanto, la ausencia de respuestas en la categoría totalmente en desacuerdo refleja que, a pesar de las incertidumbres, los futuros docentes reconocen un grado básico de preparación. No obstante, los porcentajes moderados de acuerdo (20,59 % - 32,36 %) indican que la autoconfianza no alcanza los niveles necesarios para garantizar un desempeño docente eficiente y adaptativo. Estos resultados respaldan la necesidad de reestructurar los programas de formación inicial mediante enfoques praxeológicos que integren prácticas reflexivas vinculadas a casos reales, entrenamiento en innovación didáctica y uso de tecnologías educativas, módulos especializados en evaluación formativa contextualizada, y estrategias para la gestión de aulas inclusivas. Es fundamental orientar políticas educativas que prioricen la articulación entre teoría y práctica, con énfasis en la atención a

la diversidad y la calidad pedagógica, para cerrar las brechas identificadas y contribuir a elevar los estándares de la educación básica en Ecuador.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Farías, V., Saucedo, R., Herrera, A. y Fuentes, M. C. (2022). El papel del docente en su proceso histórico y su función ante la sociedad en diversos contextos. *Revista Docentes* 2.0, 13(2), 5-15. <https://doi.org/10.37843/rtd.v13i2.238>
- Febles, A. M., Cortegaza, L. y Díaz, T. (2021). Evaluación de competencias didácticas en el desarrollo de la educación inclusiva en el Distrito Educativo 12-03. *Revista de Postgrado*, 9(1). <https://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/224>
- Founes, N. F., Esteves, Z. I. y Tamariz, H. U. (2023). Competencias docentes en la educación inclusiva. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(1), 70-86. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2608>
- González, I. (2023). Programa de Competencias Docentes para la Práctica Preprofesional en Estudiantes de la Carrera Educación Básica. *Atenas*, 61, e11487. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/731/1127>
- Játiva, D. F., Romo, L. E. y Espinoza, E. E. (2021). La formación de profesores de educación básica. *Revista Conrado*, 17(80), 194-200. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1831>
- Ley, N. V. (2022). El papel del docente de educación básica en el contexto actual. *Revista Portal de la Ciencia*, 3(1), 27-37. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v3i1.308>
- Mayo, A. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en educación infantil y

- primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 166-182. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/828/701>
- Mendieta, J. E. (2024). Formación pedagógica basada en competencias didácticas de estudiantes de la carrera de educación básica del Ecuador. *Revista Andina de investigaciones en Ciencias Pedagógicas*, 1(1), 9-34. <https://doi.org/10.69633/te4tw302>
- Molina, M. E. y Monetti, E. M. (2021). La planificación didáctica como género profesional: Usos y sentidos para la formación docente universitaria. *Revista Argentina de Educación Superior*, 13(22), 187-202. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8033439.pdf>
- Muñoz, Y. J., Muñoz, H. J. y Muñoz, Y. G. (2024). Procesos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje en ciencias de la educación en la educación superior. *REVISTA ALCANCE*, 7(1), 14-28. <https://doi.org/10.47230/ra.v7i1.58>
- Nava, M. D. (2024). Las competencias didácticas, una necesidad en la docencia universitaria. *Experiencias Universitarias en el Ámbito de las Ciencias Económicas y Empresariales*, 2(2), 72-76. <https://revistas.usfx.bo/index.php/eeu/article/view/1364>
- Pegalajar, M. D. C., Burgos, A. y Martínez, E. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: Claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 421-437. <https://doi.org/10.6018/rie.458301>
- Rea, G. J. (2022). Competencias didácticas del docente virtual universitario. *Revista de Investigación Educativa (REDINE)*, 15(1). <https://doi.org/10.5281/ZENODO.7489302>
- Ripoll, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: Desde el eje didáctico. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(2), 286-304. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>
- Román, W. M. y Martínez, J. M. (2024). Diagnóstico de necesidades formativas de estudiantes de la carrera de Licenciatura Educación Básica e Inicial. *Revista Científica Sinapsis*, 24(1). <https://doi.org/10.37117/s.v24i1.1084>
- Suckel, M., Rodríguez, G., Sáez, G. y Campos, D. (2020). El rol de la Formación Inicial Docente en el proceso de construcción del saber pedagógico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40121>
- Valentín, T. F., Rivera, T. A., Valentín, P. L. y La Madrid, P. L. (2022). Competencias didácticas y resultados de aprendizaje en estudiantes universitario. *Conrado*, 18(89), 492-500. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2758>
- Valenzuela, A. del C. (2024). Competencias didácticas y organizacionales en estudiantes de posgrado en Educación. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, XII (1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i1.4292>
- Vega, E. y Fraustro, M. (2023). Programa de Formación Docente en Evaluación Auténtica enfocado a estrategias, instrumentación y retroalimentación formativa. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica*, 7(1), 1-23. [https://doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V7N1\(2023\)6](https://doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V7N1(2023)6)
- Zavala, D. L., Morán, N. S., Intriago, A. B. y Guerrero, H. A. (2024). Diseño curricular y la formación integral de los estudiantes de la carrera de Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 7190-7227.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.100

64