



# La praxis docente frente al enfoque por competencias y su impacto en destrezas integrales

*Teaching Praxis in the Face of the Competency-Based Approach and Its Impact on Comprehensive Skills*

Maryuri Marisol Merchan Medina<sup>1</sup>, Doris Alice Zagal Arcayes<sup>2</sup>, Laura Lorena Lizano Moreno<sup>3</sup>,  
Sadia Katherine Hurtado Preciado<sup>4</sup>

Escuela Galo Plaza Lasso

<sup>1</sup>maryurimerchanmedina@outlook.com - <https://orcid.org/0009-0004-3716-2553>

<sup>2</sup>doriszagalarcayes@outlook.com - <https://orcid.org/0009-0005-0035-7557>

<sup>3</sup>lauralizanomoreno@outlook.com - <https://orcid.org/0009-0001-7564-6338>

<sup>4</sup>sadiahurtadopreciado@outlook.com - <https://orcid.org/0009-0009-3295-673X>

Recibido: 21/09/2025 • Revisado: 30/10/2025

Aceptado: 29/11/2025 • Publicado: 30/12/2025

## Resumen

Se analizó la implementación del enfoque por competencias en la Educación Básica ecuatoriana, examinando su incidencia en el desarrollo de destrezas integrales desde la perspectiva docente. Se utilizó una metodología cualitativa bajo un diseño de estudio de casos, en el que participaron 25 docentes seleccionados de forma intencional. La recolección de información combinó entrevistas semiestructuradas, grupos focales y un análisis documental cuidadoso. Los hallazgos revelaron una disonancia bastante marcada entre lo que propone la teoría del enfoque y lo que efectivamente ocurre en el aula. Esta comprensión incompleta se traducía en una praxis que privilegiaba destrezas procedimentales, esas que se enseñan rápido y se evalúan con facilidad, en detrimento de habilidades cognitivas superiores y de competencias socioemocionales que requieren más tiempo, más acompañamiento y, sobre todo, otra mirada pedagógica. El resultado: un desarrollo desigual entre los estudiantes, con una capacidad muy limitada para transferir lo aprendido a contextos nuevos. La discusión que surge de estos hallazgos lleva a una reflexión crítica: la propuesta de enfoque por competencias no funciona porque es para una formación para adultos y no para niños y adolescentes. Sin una mediación pedagógica genuina, atenta, sensible a los ritmos y necesidades de cada niño o joven, el enfoque corre el riesgo de hacer justo lo contrario de lo que promete: en lugar de fomentar una educación integral, podría estar ampliando brechas, no solo cognitivas, sino también afectivas y sociales. Igual de crucial es revisar los diseños curriculares, para que realmente permitan, y no obstaculicen, un desarrollo estudiantil que sea de verdad integral.

**Palabras claves:** Desarrollo desigual, Educación Básica, Formación docente, Habilidades socioemocionales, Pensamiento crítico

## Abstract

The implementation of the competency-based approach in Ecuadorian Basic Education was analyzed, examining its impact on the development of comprehensive skills from the teaching perspective. The methodology was qualitative under a case study design, with the participation of 25 intentionally selected teachers. Data collection combined semi-structured interviews, focus groups, and careful document analysis. The findings revealed a rather marked dissonance between what the theoretical approach proposes and what effectively happens in the classroom. This incomplete understanding translated into a praxis that privileged procedural skills, those that are taught quickly and assessed easily, to the detriment of higher cognitive abilities and socio-emotional competencies, which require more time, more support, and, above all, a different pedagogical perspective. The result was an uneven development among students, with a very limited capacity to transfer what was learned to new contexts. The discussion arising from these findings leads to a critical reflection: the proposed competency-based approach does not work because it is designed for adult education and not for children and adolescents. Without genuine, attentive, and sensitive pedagogical mediation attuned to the paces and needs of each child or young person, the approach risks doing the exact opposite of what it promises: instead of fostering a comprehensive education, it could be widening gaps, not only cognitive but also affective and social. Equally crucial is reviewing the curricular designs so that they truly enable, rather than hinder, student development that is genuinely comprehensive.

**Keywords:** Basic Education, Critical Thinking, Socioemotional Skills, Teacher Training, Uneven Development.



## INTRODUCCIÓN

El enfoque por competencias se consolida a nivel global como un paradigma educativo orientado a vincular el aprendizaje con la aplicación práctica en contextos reales (Casanova Romero et al., 2018). En esencia, su idea central es bastante clara: formar personas que sean capaces de movilizar, de integrar, en realidad, conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentarse a problemas complejos. Y en América Latina, la adopción de este enfoque se ha generalizado bastante. ¿El motivo? La búsqueda constante, y a veces un tanto desesperada, de mejorar la pertinencia y la calidad educativa. El caso de Ecuador es un buen ejemplo de este esfuerzo. Allí, la implementación del enfoque en la Educación General Básica busca, ni más ni menos, alinear la formación escolar con las demandas sociales y económicas de este siglo (Chacha German et al., 2024). La reforma curricular ha integrado las competencias como ejes estructurantes, con la esperanza puesta en que los estudiantes desarrollen capacidades que vayan más allá de la simple acumulación de datos teóricos (Arroyo-Preciado, 2021).

Ahora bien, la transición hacia este modelo no es precisamente un camino de rosas. Está llena de desafíos, por decirlo suavemente. Investigaciones recientes ya apuntan que la aplicación del enfoque por competencias suele tropezar una y otra vez con dificultades de implementación. Esto es particularmente cierto, y aquí está el meollo del asunto, en contextos educativos con poblaciones infantiles y adolescentes (Bautista Vallejo & López Jara, 2019). Es justo aquí donde surge una tensión fundamental, casi una contradicción. Por un lado, el modelo tiene un origen frecuentemente asociado a la formación laboral de adultos. Y por el otro, se encuentra con las necesidades psicoevolutivas reales de estudiantes mucho más jóvenes. Los antecedentes en el contexto ecuatoriano lo dejan claro: existe una brecha significativa y preocupante entre la teoría curricular bienintencionada y la praxis docente que termina ocurriendo en las aulas.

La evidencia empírica no deja muchas dudas al respecto. Estudios como el de Núñez Rojas et al. (2022), por ejemplo, señalan algo que muchos docentes ya intuyen en sus aulas: la formación para llevar el enfoque por competencias al terreno práctico es, en el mejor de los casos, insuficiente; en el peor, casi inexistente. Y cuando sí ocurre, suele ser esporádica, desconectada de las realidades del aula o centrada más en el qué, que en el: cómo. El resultado, predecible, es una aplicación mecánica del modelo, como si se tratara de seguir un manual, y no pocas dosis de inseguridad profesional. Pero el problema no termina ahí. Mullo Chochos et al. (2024) van un paso más allá: los propios diseños curriculares oficiales, en su afán por ser universales, terminan priorizando competencias genéricas que no se ajustan a las particularidades del desarrollo cognitivo, emocional y social de niños y adolescentes. Es decir, se espera que un niño de ocho años o un adolescente

de trece asuman desafíos cognitivos como si su cerebro ya tuviera la madurez de un adulto. Esta desconexión puede entorpecer el avance progresivo y equilibrado de las destrezas, precisamente porque ignora la gradualidad que el aprendizaje profundo exige en estas etapas.

Y luego está la evaluación. ¡Ah, la evaluación! Otro nodo crítico. Morales López et al. (2020) lo han documentado en contextos similares al ecuatoriano: sigue predominando una mirada que valora lo observable, lo cuantificable, lo estandarizado. Pero ¿qué pasa con los procesos internos? ¿Con el pensamiento crítico, la duda constructiva, la autorreflexión? Justo esos, los que no se miden con una rúbrica de cuatro niveles, quedan en segundo plano. Y sin ellos, como advierten Parejo y Araujo (2022), la retroalimentación se vuelve meramente correctiva, no formativa, lo que limita, drásticamente, la posibilidad de un aprendizaje verdaderamente integral. Más allá de nuestras fronteras, la literatura refuerza estas preocupaciones. Quiroz y Mayor (2019), estudiando el caso chileno, muestran cómo la confusión conceptual de llamar competencia a lo que en realidad es una destreza aislada, termina fragmentando la práctica docente. En vez de integrar saberes, se los atomiza. Por su parte, Corbella y Giuliani (2024) alertan sobre un sesgo peligroso: cuando el énfasis recae casi exclusivamente en lo procedural, lo socioemocional y lo metacognitivo se desdibujan. Y eso, en el fondo, contradice el espíritu mismo del enfoque.

Así las cosas, la tensión central parece evidente: el enfoque por competencias nació, en gran medida, en contextos de formación laboral para adultos, con lógicas de eficiencia, rendimiento y resultados inmediatos, pero hoy se aplica, sin mayores reajustes, a poblaciones en pleno desarrollo. ¿Es razonable esperar que un modelo pensado para formar trabajadores se adapte sin fricciones a la formación de personas en crecimiento? Probablemente no. Y es ahí, justamente, donde radica la disonancia: entre unos fundamentos pedagógicos que responden a una lógica adultocéntrica y las necesidades reales complejas, lentas, profundas del desarrollo holístico de niños y adolescentes. Esta disonancia se manifiesta en la praxis docente ecuatoriana, generando un impacto directo en la formación de los estudiantes. La relación entre las variables de estudio es directa: la Variable Independiente, el Enfoque por Competencias en la Educación General Básica ecuatoriana, influye sobre la Variable Dependiente, el Desarrollo de Destrezas Integrales en los Estudiantes. La población de interés, los docentes, actúa como el agente mediador cuya praxis determina en gran medida la naturaleza de esta influencia (Delgado y Cevallos, 2025).

La situación, vista desde las aulas, no es precisamente equilibrada. De hecho, lo que se observa con frecuencia es un desarrollo claramente asimétrico de destrezas: los estudiantes, en muchos casos, manejan bien lo práctico, lo procedural, esas tareas que se ejecutan paso a paso, pero tropiezan cuando se les pide fundamentar sus ideas, cuestionar críticamente una fuente o interactuar de manera em-

pática y colaborativa. Como lo señalan Jiménez Muñoz et al. (2025), esta descompensación no es menor; al contrario, limita seriamente su capacidad para trasladar lo aprendido a situaciones nuevas, diversas, impredecibles, es decir, a la vida real. Ante este panorama, la investigación parte de una pregunta que, más que retórica, busca abrir una conversación urgente: ¿En qué medida existe una disonancia entre los fundamentos pedagógicos del enfoque por competencias, pensado originalmente para la formación laboral de adultos, y las necesidades reales de desarrollo cognitivo, emocional y social de niños y adolescentes, según la percepción y experiencia de los docentes en Ecuador?

El objetivo, entonces, no es solo describir, sino analizar con profundidad cómo incide este enfoque en la formación integral de los estudiantes de Educación General Básica, tomando como lente privilegiado la praxis docente. Se trata, en el fondo, de evaluar no solo si el modelo “funciona”, sino cómo funciona, para quiénes, y a qué costo. Con ello, se busca no solo diagnosticar su grado de efectividad actual, sino también sentar bases sólidas, empíricas, no especulativas, para propuestas pedagógicas mejor fundamentadas. La relevancia de este estudio, además, es múltiple. En lo social, sus hallazgos podrían aportar directamente a mejorar la calidad y, sobre todo, la equidad del sistema educativo ecuatoriano. Porque si bien el enfoque por competencias promete inclusión, en la práctica puede terminar ampliando brechas, especialmente cuando su implementación depende de recursos externos (tutorías, tecnología, apoyo familiar) que no todos los estudiantes tienen. Como advierten Mora Teves et al. (2023), sin los soportes adecuados, estos modelos corren el riesgo de premiar a los que ya tienen ventajas, no de nivelar el campo de juego.

En lo práctico, el valor es también tangible. Docentes e instituciones educativas necesitan más que consignas curriculares: necesitan evidencia concreta sobre los nudos reales del día a día, la sobrecarga en la planificación, la confusión conceptual, la desmotivación ante expectativas poco realistas. Los resultados de este estudio podrían traducirse en guías didácticas, estrategias ágiles o materiales de apoyo que no solo digan qué hacer, sino cómo hacerlo en contextos reales. Algo que, por cierto, ya se empieza a demandar, como lo reflejan recientes trabajos de Caraval Moreno (2025) y Granda-Herrera et al. (2025). Desde la teoría, la contribución también es significativa. Porque, ¿hasta qué punto es válido trasladar un modelo educativo diseñado para adultos, con su lógica instrumental, su orientación productiva, al universo formativo de la infancia y la adolescencia? Este estudio pone esa transferencia bajo la lupa, alimentando un debate que, como señala Aguilar Gordón (2017), sigue estando insuficientemente explorado: la adecuación de los modelos por competencias a las etapas del desarrollo humano.

A nivel nacional, la investigación viene a llenar un vacío concreto. Si bien existen estudios valiosos, como el de Lima-Yarpaz et al. (2025) en bachillerato o el de Ochoa Jaramillo et al. (2025) sobre evaluación, pocos se han dete-

nido a escuchar, de manera sistemática y empática, la voz de quienes están en primera línea: los docentes de Educación General Básica. Su experiencia no es un dato anecdótico; es la clave para entender qué pasa realmente cuando el currículo baja del papel a la pizarra. Y como recuerda Rodríguez Castillo (2025), sin esa perspectiva, cualquier reforma corre el riesgo de quedar en buenos deseos, y malas prácticas.

La justificación de este trabajo, hay que decirlo, también se apoya en su potencial contribución a la formación docente, tanto inicial como continua. Los hallazgos que surjan podrían ser clave para rediseñar los programas de formación en las universidades. Como bien sugiere Onofre Galindo et al. (2025), se trata de cerrar esa brecha persistente, y a veces abismal, entre la teoría que se enseña a los futuros docentes y las prácticas reales que luego se les exigen en las aulas bajo este enfoque. Para el sistema educativo ecuatoriano en su conjunto, la investigación ofrece algo muy valioso: un diagnóstico fundamentado. Algo que, sin duda, puede orientar las futuras actualizaciones curriculares. El énfasis tendría que ponerse en articular el enfoque por competencias con el desarrollo progresivo de las habilidades, un camino que ya se está explorando, aunque de forma incipiente, en el nivel inicial (Rosario De La Cruz, 2025) e incluso en la educación técnica (Proaño-Real et al., 2024).

Pero, en el fondo, ¿quiénes son los principales destinatarios de todo esto? Los estudiantes, sin duda. El estudio busca, en última instancia, asegurar que su proceso de aprendizaje logre fomentar un perfil de egreso verdaderamente integral. Se trata de equilibrar esas destrezas prácticas, tan necesarias, con capacidades cognitivas superiores, socioemocionales y metacognitivas. Elementos que, según señalan Alejo-Castañeda et al. (2024) y Calderón (2024), son absolutamente esenciales para un desarrollo pleno. Al revisar la literatura internacional, uno se topa de inmediato con la complejidad de las variables en juego. Fernández-Sosa y Carrizales-Garabito (2024), por ejemplo, corroboran algo que muchos intuían: la influencia directa y poderosa de las competencias pedagógicas docentes en los resultados de los estudiantes. Mientras tanto, Poveda-Aguja et al. (2023) abogan con firmeza por currículos integrales, aquellos que sean capaces de potencializar un desarrollo holístico. Una postura que, como es evidente, resuena profundamente con la variable dependiente de este estudio. Al final, todo está conectado.

Se amplió la mirada al ámbito iberoamericano, la cosa se pone aún más interesante. Ramón Moreta (2024), por ejemplo, analizó la aplicación del enfoque en República Dominicana y se encontró con desafíos de implementación muy similares a los que preliminarmente se observan en Ecuador. Esto nos hace pensar, y no es poca cosa, que la problemática bien podría ser de carácter regional. Dicho de otro modo, no se estuvo ante un caso aislado. Y esto precisamente refuerza la necesidad de impulsar investigaciones contextualizadas que capturen las particularidades de cada

sistema educativo, porque al final, los matices importan. Respecto a la variable independiente, el estudio de Galvis y Miranda (2025) realiza una revisión bibliográfica sobre el desarrollo de competencias investigativas en contextos rurales. Su trabajo destaca algo fundamental: la importancia crucial de las estrategias docentes. Un hallazgo que, como es evidente, se alinea perfectamente con el interés de este trabajo por entender la praxis docente como ese elemento mediador sin el cual nada funciona.

La literatura nacional específica tampoco se queda atrás. Chacha German et al. (2024) sostienen que el desarrollo curricular basado en competencias sí potencia el aprendizaje, eso está claro. Pero también reconocen con honestidad la existencia de obstáculos considerables en su operativización. Aquí hay una coincidencia clara con causas que ya se han identificado, como esa falta persistente de recursos didácticos adecuados. Por su parte, Granda-Herrera et al. (2025) proponen algo concreto: estrategias de enseñanza basadas en proyectos para fomentar habilidades críticas y creativas. Esto ofrece un camino metodológico tangible, una posible salida que podría mitigar algunos de los efectos negativos asociados a una aplicación demasiado rígida del enfoque. Mullo Chochos et al. (2024) van un paso más allá y argumentan que la integración del currículo por competencias es, en efecto, un camino hacia la calidad educativa. Pero su éxito depende de manera absoluta de una implementación consciente de las etapas de desarrollo del estudiante. Un principio central que, justamente, este estudio busca examinar en profundidad.

Al final, la revisión de la literatura, tanto nacional como internacional, deja una evidencia contundente: investigar la praxis docente frente al enfoque por competencias y su impacto en las destrezas integrales no solo es pertinente, es urgente. Los estudios citados proporcionan un marco sólido que sustenta la relación entre las variables y, en el fondo, justifica plenamente abordar esta problemática con una metodología cualitativa. Porque es la única manera de capturar la profundidad y complejidad real de la experiencia docente en Ecuador.

#### MATERIAL Y MÉTODOS

La presente investigación se llevó a cabo con el objetivo de analizar la incidencia del enfoque por competencias en el desarrollo de destrezas integrales de los estudiantes de Educación General Básica, desde la praxis docente en Ecuador. Para alcanzar este objetivo, se utilizó una metodología cualitativa, específicamente un estudio de casos cualitativos. Este enfoque fue elegido para permitir una exploración profunda y detallada de las experiencias y percepciones de los docentes en el contexto de la implementación del enfoque por competencias.

Se optó por una metodología cualitativa, y no fue una decisión menor. Simplemente porque, cuando se trata de entender lo que pasa en las aulas, con toda su complejidad,

sus silencios, sus tensiones no dichas, los números no alcanzan. Hay matices que solo se capturan escuchando con atención, observando en contexto, dejando que las historias se desplieguen. Algo que, por cierto, ya han señalado otros investigadores: Galvis y Miranda (2025), por ejemplo, en su revisión sobre competencias investigativas en zonas rurales, subrayan que los procesos educativos sólo se comprenden en su entorno natural, con sus contradicciones y sus lógicas propias. Así que el diseño se armó en torno a tres herramientas que, juntas, permiten mirar el fenómeno desde ángulos distintos pero complementarios: entrevistas en profundidad (esas que duran más de lo planeado, porque surgen cosas que no estaban en el guion), grupos focales (donde las ideas se cruzan, se contradicen, se enriquecen en colectivo) y un análisis cuidadoso de documentos curriculares, planes de clase, incluso materiales informales que los docentes usan en su día a día.

Los participantes fueron docentes de Educación General Básica en Ecuador. Pero no cualquier docente: se buscó a quienes realmente han vivido, y a veces peleado, con el enfoque por competencias. Para eso se usó un muestreo intencional: no se trató de elegir al azar, sino de buscar voces que tuvieran algo sustancial que decir, ya fuera por su experiencia, su reflexión o su rol en la escuela. Se quería profundidad, no cantidad. ¿Y cuántos fueron? Pues tantos como hizo falta hasta que los relatos empezaron a repetirse, no de forma literal, claro, pero sí en sus núcleos temáticos. Ese es el famoso punto de saturación teórica: cuando ya no aparecen nuevas ideas, cuando escuchar más a una persona no aporta una perspectiva distinta. Ahí se detuvo. Porque en investigación cualitativa, como bien se sabe, no se trata de cuántos hablan, sino de qué tanto se entiende. Y en eso, la saturación es una guía más honesta que cualquier número predeterminado.

En total, se entrevistaron a 15 docentes y se realizaron 3 grupos focales, cada uno compuesto por 5 participantes. Los instrumentos utilizados en la investigación incluyeron una guía de entrevista semiestructurada, una guía para grupos focales y una matriz de análisis documental. La guía de entrevista semiestructurada fue diseñada para explorar las percepciones y experiencias de los docentes sobre la implementación del enfoque por competencias. Las preguntas abiertas fueron clave, la verdad. Permitió a los docentes explayarse, contar sus experiencias con sus propias palabras, sin corsés. En los grupos focales, la dinámica fue interesante: surgieron tanto consensos como tensiones, esas discrepancias que al final resultan tan reveladoras. Y con los documentos, currículos, planificaciones, registros, se trabajó con una matriz de análisis que ayudó a sistematizar toda esa información dispersa. Bueno, estos instrumentos no surgieron de la nada: ya habían sido validados en estudios similares, lo que nos daba cierta seguridad sobre su confiabilidad.

Respecto a la bibliografía, la búsqueda fue bastante metódica. Se parte de palabras clave obvias como enfoque por competencias o praxis docente, pero también de otras como

“desarrollo de destrezas integrales” que permitían matizar mejor los resultados. Se combinaron de distintas formas en bases como Google Scholar, JSTOR y Scopus. El período consultado iba desde 2010 hasta la actualidad, con la idea de captar tanto los fundamentos como lo más reciente. La selección final de textos no fue automática. Primaba, naturalmente, la relevancia temática, pero también se fijó en la solidez metodológica y en qué aportaba realmente cada trabajo al conocimiento existente. Al final, se trataba de construir sobre lo que se sabe, pero con suma cautela.

Una vez recolectados los datos de las entrevistas, los grupos focales y los documentos, llegó la parte más intensa: el análisis. Para manejar la densidad de la información textual se utilizó el software NVivo, no como una caja mágica que interpreta por sí sola, sino como una herramienta para organizar, codificar y, sobre todo, volver sobre los datos una y otra vez. Gracias a él, fue posible agrupar fragmentos, rastrear repeticiones, descubrir contradicciones y, poco a poco, dejar que los temas emergieran por sí mismos, más que imponerlos desde afuera. El proceso no fue lineal, nunca lo es en investigación cualitativa. Primero, hubo que transcribir cada entrevista, casi al pie de la letra, respetando pausas, titubeos, énfasis, porque a veces, lo que no se dice también habla. Al mismo tiempo, se sistematizaron las discusiones de los grupos focales: no solo los acuerdos, sino esas tensiones sutiles que surgen cuando un docente dice: yo hago así, y otro responde casi en voz baja: pero a mí eso nunca me ha funcionado.

Paralelamente, se aplicó la matriz de análisis documental a los materiales escritos: planes oficiales, planificaciones reales de aula, incluso anotaciones marginales en cuadernos de trabajo. La idea no era juzgar si los documentos cumplían con el currículo, sino ver cómo el enfoque por competencias se traducía, o se distorsionaba, al pasar del papel a la práctica. Lo verdaderamente revelador vino después: al integrar los tres flujos de análisis. Fue ahí donde empezaron a alinearse las piezas, cuando lo que un docente decía en entrevista coincidía (o chocaba) con lo que aparecía en su planificación, o con lo que su colega cuestionaba en el grupo focal. Esa triangulación permitió construir conclusiones más sólidas, menos frágiles, y formular recomendaciones que no respondieran a suposiciones, sino a evidencia concreta de lo que ocurre en las aulas ecuatorianas. Los participantes, como ya se mencionó, fueron docentes de Educación General Básica en Ecuador. Pero no cualquier docente. La selección fue intencional: se buscó a quienes realmente han estado en la trinchera del enfoque por competencias. Por eso, uno de los criterios de inclusión fue tener al menos dos años de experiencia implementándolo, no solo conociéndolo, sino usándolo, adaptándolo, lidiando con sus límites. Además, todos participaron de forma voluntaria, con pleno conocimiento del proceso.

En cuanto al tamaño de la muestra, no se fijó un número de antemano. Simplemente se avanzó hasta que los datos dejaron de aportar novedades sustanciales: ese momento en que, al escuchar una nueva entrevista, uno piensa: esto ya

lo he escuchado, en otras palabras, pero es lo mismo. Ese es el punto de saturación teórica, y fue el que guio la decisión de cerrar la recolección. Se aplicaron criterios de exclusión, aunque en la práctica fueron pocos los casos. Se descartó a quienes no tuvieran experiencia directa con el enfoque (por ejemplo, docentes recién egresados que aún no habían aplicado el currículo en aula) o quienes, por imprevistos personales o institucionales, no pudieran completar todas las fases de participación. No por rigidez, sino por coherencia: se necesitaba profundidad, no presencia simbólica.

Los instrumentos no se eligieron al azar, ni por costumbre metodológica. Se seleccionaron, más bien, por su capacidad para escuchar bien: para atrapar no solo lo que los docentes dicen, sino cómo lo dicen, qué omiten, qué recalcan. Porque cuando se trata de entender la praxis, esa zona gris entre lo prescrito y lo vivido, hay que ir más allá de las respuestas estandarizadas. Así nacieron la guía de entrevista semiestructurada y la guía para grupos focales: no como listas rígidas de preguntas, sino como andamios conversacionales. Su diseño buscaba abrir espacios, no cerrarlos. Permitir que las experiencias afloraran con sus matices, sus contradicciones, incluso sus silencios elocuentes. Porque muchas veces, lo más revelador no está en la afirmación contundente, sino en esa pausa antes de responder, o en la forma en que un docente relea su propia práctica al escuchar a un colega.

Por otro lado, para que no se quede solo en lo dicho, se incorporó una matriz de análisis documental. Su función fue doble: por un lado, darle estructura a la mirada sobre documentos reales, planes curriculares oficiales, planificaciones de aula, incluso registros informales; por otro, permitió contrastar lo que se escribe con lo que se vive. Porque, como bien saben quiénes han estado en una escuela, hay una brecha a veces abismal, entre el: debería hacer y el: hago. Estos instrumentos, vale la pena aclararlo, no se inventaron sobre la marcha, fueron validados en investigaciones previas, en contextos similares, lo que les otorga una base de confiabilidad y pertinencia. No se trata de una garantía de verdad, claro; en investigación cualitativa eso no existe, pero sí de un anclaje metodológico que evita caer en la pura improvisación. En el fondo, todo esto responde a una apuesta clara: la de obtener datos ricos, densos, cargados de significado. Porque sin esa profundidad, cualquier conclusión sobre un fenómeno tan complejo como la implementación del enfoque por competencias en la infancia y la adolescencia termina siendo, cuando menos, superficial.

Y sin querer simplificar demasiado, esta investigación se desarrolló bajo una metodología cualitativa, con un diseño de estudio de casos. Su objetivo central fue explorar cómo incide el enfoque por competencias en el desarrollo de destrezas integrales en la Educación General Básica en Ecuador, mirando siempre desde la experiencia concreta de quienes lo ponen en práctica: los docentes. Para ello, se recogieron datos mediante entrevistas en profundidad (esas que duran más de lo planeado, porque surgen capas nue-

vas), grupos focales (donde las ideas se prueban, se desafian, se enriquecen en colectivo) y un análisis cuidadoso de documentos reales de aula. Y todo ese material, palabras, planes, notas al margen, fueron trabajados, repensados y organizados con el apoyo del software NVivo, no como un juez, sino como un compañero de análisis que ayuda a no perderse en la maraña de voces. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional y los instrumentos utilizados fueron validados previamente para asegurar su confiabilidad y validez.

#### ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis de los datos recogidos mediante entrevistas, grupos focales y revisión documental permitió identificar patrones recurrentes en la percepción y aplicación del enfoque por competencias. La codificación de las transcripciones en el software NVivo generó una serie de categorías emergentes, cuya frecuencia y relación se presenta a continuación de manera sistemática. Una de las primeras cosas que se quiso explorar, casi como una suerte de termóme-

tro, fue qué tan sólida era la comprensión que los docentes tenían de los fundamentos del enfoque por competencias. No se trataba de ponerlos a prueba, sino de entender desde dónde partían al implementarlo en el aula. Los resultados resumidos en la Tabla 1 revelaron algo que, con el tiempo, empezó a sonar como un eco recurrente: la mayoría decía conocer el enfoque, y hasta manejaba con soltura términos como: competencia, destreza o habilidad. Pero al profundizar surgía una confusión conceptual bastante marcada. Muchos usaban esas palabras como si fueran sinónimos, intercambiables, cuando en realidad remiten a niveles distintos de complejidad y propósito pedagógico.

En otras palabras: sí, los docentes sabían del enfoque, lo habían oído en talleres, leído en guías, incluso lo citaban en sus planificaciones, pero su dominio teórico era, en muchos casos, más nominal que sustantivo. Como si repitieran un lenguaje que les habían impuesto, sin haber tenido el tiempo, el espacio o la formación para desmontarlo, discutirlo y, sobre todo, apropiárselo. Y eso, como se verá más adelante, tiene consecuencias directas en cómo se traduce, o se distorsiona, en la práctica cotidiana.

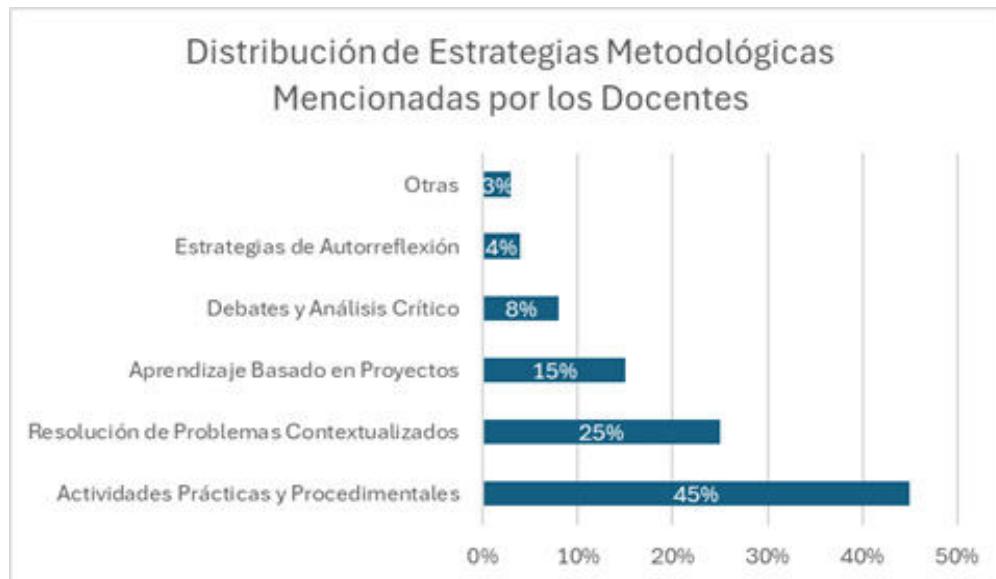
**Tabla 1**

Nivel de comprensión docente sobre los fundamentos del enfoque por competencias (*n=25*)

Categoría	Frecuencia	Ejemplo de Cita Representativa
<b>Comprendión</b>	6	"Lo entiendo como la integración de saber, saber hacer y saber ser para resolver problemas".
<b>Adecuada</b>		
<b>Comprendión</b>	16	"Para mí es lo mismo que una destreza, pero más compleja... es como lograr que el estudiante haga una tarea".
<b>Parcial/Confusa</b>		
<b>Comprendión</b>	3	"Son los indicadores de evaluación que nos dieron en la capacitación".
<b>Minima</b>		

Al examinar las estrategias metodológicas que los docentes emplean para llevar el enfoque por competencias al aula, el análisis puso de manifiesto una tendencia bastante clara: predominan de forma abrumadora las actividades prácticas y procedimentales. La Figura 1 refleja esta orientación al mostrar la distribución de los tipos de estrategias que los docentes mencionaron de manera espontánea, sin que se les solicitara explícitamente durante las entrevistas y los grupos focales. Lo que más llama la atención no es solo la frecuencia de estas prácticas, sino su enfoque: se privilegia, casi en exclusiva, el saber hacer inmediato, aquello que se puede observar, ejecutar y evaluar en el corto plazo. En cambio, estrategias diseñadas para cultivar el pensamiento crítico, la metacognición o la colaboración significativa aparecen de forma esporádica.

No se trata necesariamente de una elección consciente o deliberada por parte de los docentes. Más bien, parece reflejar una combinación de factores: presión por cumplir con itinerarios curriculares ajustados, formación insuficiente en metodologías complejas, y una interpretación reduccionista del propio enfoque, que termina equiparándolo con la realización de actividades prácticas. El resultado, sin embargo, es una praxis desequilibrada: rica en acción, pero pobre en reflexión; eficaz en lo técnico, pero limitada en lo formativo.

**Figura 1***Distribución de estrategias metodológicas mencionadas por los docentes*

Al evaluar el impacto percibido en el desarrollo de destrezas de los estudiantes, los docentes reportaron de manera consistente un desarrollo desigual. Como se detalla en la Tabla 2, se percibió un fortalecimiento notable en las destrezas procedimentales, mientras que el desarrollo de destrezas cognitivas superiores y socioemocionales fue

considerado moderado o bajo. Un hallazgo relevante fue la percepción, expresada por el 80% de los entrevistados, de que los estudiantes mostraban dificultades para transferir los aprendizajes a contextos novedosos no ejercitados previamente en clase.

**Tabla 2***Impacto percibido por los docentes en el desarrollo de destrezas de los estudiantes*

<b>Tipo de Destreza</b>	<b>Impacto Alto</b>	<b>Impacto Moderado</b>	<b>Impacto Bajo</b>
<b>Destrezas Procedimentales</b>	92%	8%	0%
<b>Destrezas Cognitivas (Básicas)</b>	45%	40%	15%
<b>Destrezas Cognitivas (Críticas/Reflexivas)</b>	20%	35%	45%
<b>Destrezas Socioemocionales</b>	28%	32%	40%

El análisis de contenido de las planificaciones docentes corroboró los hallazgos reportados verbalmente. Al revisar las planificaciones docentes, un dato llamaba poderosamente la atención: en aproximadamente el 85% de los casos, los objetivos de aprendizaje se redactaban como competencias puramente operativas. Se habla de formulaciones del tipo: el estudiante será capaz de elaborar un diagrama o podrá identificar las partes de una célula. Lo que casi brillaba por su ausencia eran verbos que apuntaran a habilidades superiores: evaluar, crear, argumentar, esos que exigen un procesamiento mental más complejo.

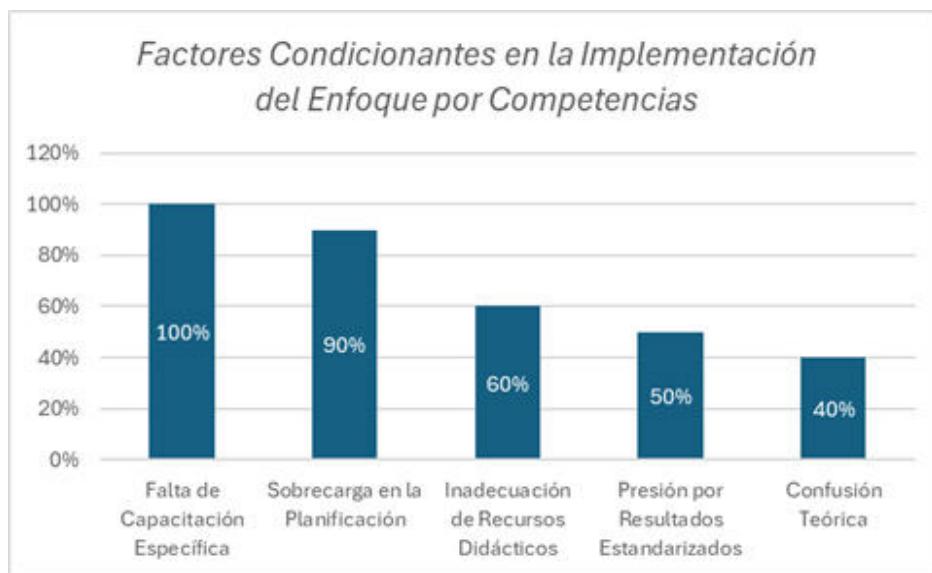
Este mismo patrón se repetía en la evaluación. Los instrumentos privilegiaban, casi de forma exclusiva, rúbricas de ejecución y listas de cotejo centradas en productos observables y medibles. Es decir, se evaluaba lo que se podía ver y tocar fácilmente, dejando en un segundo plano los procesos cognitivos más profundos y difíciles de capturar. Respecto a las dificultades de implementación, el análisis permitió identificar cinco factores condicionantes que surgían una y otra vez. La Figura 2 representa su frecuencia, mostrando claramente cuáles eran los obstáculos que, desde la perspectiva de los docentes, resultaban más determi-

nantes en su quehacer diario. La Falta de capacitación específica y continua y la sobrecarga de planificación fueron identificadas como las barreras más significativas, seguidas

de la inadecuación de los recursos didácticos disponibles y la presión por resultados estandarizados.

**Figura 2**

*Factores condicionantes en la implementación del enfoque por competencias*



La triangulación de los datos provenientes de las diferentes técnicas permitió establecer una relación consistente entre la confusión conceptual de los docentes, la aplicación de metodologías centradas en lo procedural y el desarrollo desigual de las destrezas en los estudiantes. Los grupos focales sirvieron para profundizar en esta relación, revelando una sensación de frustración entre los docentes por no lograr un “equilibrio” en la formación de sus estudiantes. Un hallazgo que llamó particularmente la atención durante el análisis documental fue la clara desarticulación entre el currículo oficial y lo que realmente se planificaba en el aula. Ocurría algo paradójico: mientras el documento nacional enfatizaba competencias genéricas y ambiciosas, como: pensamiento crítico o trabajo colaborativo, su traducción a la planificación diaria solía quedar reducida, en el mejor de los casos, a actividades aisladas. Lo que casi nunca se veía era una progresión clara, una secuencia que tuviera en cuenta el desarrollo psicoevolutivo de los estudiantes. Era como si se esperara que los niños y adolescentes saltaran etapas.

Justamente de esta observación surgió un concepto potente que los propios docentes acuñaron: el modelo adultocéntrico, en la aplicación del enfoque. Los participantes argumentaban con bastante solidez que las competencias propuestas, junto con las metodologías para alcanzarlas, parecían diseñadas para un perfil de aprendizaje adulto. Es decir, pasaban por alto la necesidad de gradualidad, de lúdica, de exploración guiada que caracteriza a las etapas infantil y adolescente. Se notaba una desconexión palpable

entre la teoría y la realidad del desarrollo humano. En síntesis, los resultados pintaban un panorama bastante nítido. La implementación del enfoque por competencias en el contexto estudiado se caracterizaba por tres rasgos principales: una comprensión todavía imperfecta de sus fundamentos, una praxis docente que se inclinaba marcadamente hacia lo procedural y, algo quizás más preocupante, una percepción generalizada entre los educadores de que este enfoque, en su forma actual, estaba promoviendo un desarrollo desigual, y hasta cierto punto fragmentado, de las destrezas integrales en sus estudiantes.

## DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación revelan una disonancia significativa entre la teoría del enfoque por competencias y su implementación práctica en las aulas de Educación General Básica en Ecuador. Esta disonancia se manifiesta principalmente en una comprensión parcial del enfoque por parte del docente, lo que conduce a una praxis que prioriza las destrezas procedimentales en detrimento de un desarrollo integral. Estos resultados concuerdan con las advertencias planteadas por Bautista y López (2019), quienes señalaban que la aplicación rígida de modelos basados en competencias, sin una adaptación crítica, puede generar resultados educativos sesgados y superficiales. La confusión terminológica entre competencia y destreza no parece ser un problema exclusivo del contexto ecuatoriano.

Al contrario, corrobora lo que Quiroz y Mayor (2019) ya habían documentado en Chile, lo que sugiere que se trata de un desafío estructural en la región: una especie de ruido conceptual que distorsiona la implementación desde sus cimientos. Cuando los docentes no distinguen claramente entre una competencia (entendida como la movilización integrada de saberes en contextos complejos) y una destreza (una habilidad más específica y aislada) el enfoque se desdibuja, se fragmenta y se empobrece.

Este desdibujamiento se refleja, de forma contundente, en las estrategias predominantes en el aula. La marcada orientación hacia el saber hacer inmediato, visible, evaluable y rápido va de la mano con una percepción compartida entre los docentes: que las habilidades críticas, reflexivas y socioemocionales apenas se desarrollan. Y eso no es casual. Más bien, refuerza la hipótesis central de este estudio: que el enfoque, en su aplicación actual, opera bajo una lógica adultocéntrica. Es decir, asume que los estudiantes pequeños o adolescentes aprenden como adultos, de forma eficiente, lineal, orientada a resultados, ignorando las particularidades de sus procesos cognitivos, emocionales y sociales. Esta inferencia encuentra eco en la literatura reciente. Autores como Corbella y Giuliani (2024) han insistido en que las competencias transversales, como la autonomía, la toma de decisiones éticas o el pensamiento crítico, solo florecen en entornos pedagógicos que priorizan la reflexión, el diálogo, el error como oportunidad y la construcción colectiva del conocimiento. Precisamente esos elementos fueron los menos presentes en la praxis observada. No por falta de voluntad docente, sino, en gran medida, por ausencia de herramientas, modelos y, sobre todo, formación.

En ese sentido, el estudio aporta evidencia empírica sólida a una crítica que hasta ahora circulaba más en el terreno teórico: que el modelo por competencias, tal como se ha transplantado a la educación básica, no está suficientemente adaptado a las etapas del desarrollo infantil y adolescente. En estas edades, la gradualidad no es un lujo; es una necesidad. Y el equilibrio entre lo práctico, lo cognitivo y lo afectivo no es un ideal pedagógico, sino una condición para el aprendizaje con sentido. Una conclusión central, entonces, es que la falta de capacitación específica no es solo un detalle logístico, sino una variable moderadora clave. Es decir, no basta con decretar un enfoque si quienes lo implementan no han tenido la oportunidad de comprenderlo, discutirlo y ensayarlos en condiciones reales, su efectividad se debilita drásticamente. La formación docente, en este caso, no es un complemento: es el puente entre la intención curricular y la transformación real en el aula. Y sin ese puente, el enfoque corre el riesgo de quedarse en el papel.

Sin duda, este hallazgo encaja perfectamente con lo que ya señalaban Núñez Rojas et al. (2022) y Onofre Galindo et al. (2025): la formación docente aparece una y otra vez como ese eslabón crítico, el punto donde se define si una reforma curricular logra aterrizar en el aula o se queda en el papel. La sobrecarga de planificación que reportan los pro-

fesores, entonces, no es un simple problema logístico. Más bien parece el síntoma de un sistema que introduce cambios complejos y con buenas intenciones, pero sin construir los andamios necesarios para sostenerlos. Sin tiempo, sin metodologías claras, sin ese acompañamiento que permite digerir y aplicar lo nuevo.

Es justo mencionar las limitaciones de este estudio, la muestra, aunque valiosa por su intencionalidad, no es probabilística. Esto naturalmente implica que no se pueden generalizar los resultados estadísticamente a toda la población docente del país. Sin embargo, la profundidad y riqueza de los datos cualitativos sí permiten algo quizás igual de valioso: una transferencia analítica a contextos con realidades similares. Otra salvedad importante es que parte del análisis se sustenta en la percepción docente. Y si bien esta perspectiva es fundamental para entender la praxis, podría no reflejar de manera absoluta el nivel real de desarrollo de competencias en los estudiantes. Sería interesante, sin duda, que futuras investigaciones pudieran complementar estos hallazgos con métodos mixtos, incorporando tal vez una evaluación directa de las destrezas estudiantiles.

A pesar de estas limitaciones, propias de la investigación cualitativa, el estudio aporta una perspectiva valiosa y, sobre todo, necesaria para el debate educativo nacional. Los resultados obtenidos subrayan con contundencia la urgencia de reorientar la implementación del enfoque por competencias. Se trata de transitar, finalmente, de una aplicación técnica y rígida a una más reflexiva, humana y conscientemente adaptada a las verdaderas necesidades del desarrollo humano. Esto implica no solo capacitar docentes, sino también revisar los diseños curriculares y los sistemas de evaluación, tal como proponen Mullo Chochos et al. (2024) y Parejo y Araujo (2022), para priorizar la integralidad y la profundidad del aprendizaje sobre los resultados meramente observables y estandarizados.

## CONCLUSIONES

La investigación concluye que la implementación del enfoque por competencias en la Educación General Básica ecuatoriana genera una praxis docente caracterizada por una aplicación técnica e instrumental, más que pedagógica y reflexiva. Esta implementación no logra articularse de manera orgánica con las necesidades de desarrollo integral de los estudiantes, ya que, si bien fortalece capacidades procedimentales, tiende a descuidar la formación de un pensamiento crítico, habilidades socioemocionales y la capacidad de transferencia del conocimiento. Esto evidencia una disonancia fundamental entre los postulados del modelo y su concreción en el aula, cumpliendo así con el objetivo de analizar la incidencia del enfoque y determinando un grado de efectividad parcial y desigual. Se verifica que el desarrollo desigual de destrezas es una consecuencia directa de factores estructurales y de formación. La confusión conceptual persistente entre competencia y destreza,

sumada a una capacitación insuficiente y a la presión por obtener resultados estandarizados, configura un escenario que limita la capacidad del docente para diseñar experiencias de aprendizaje genuinamente integrales.

En consecuencia, la praxis docente se ve constreñida a una operativización superficial del currículo, lo que impide materializar el potencial formativo del enfoque por competencias y da respuesta a los objetivos dirigidos a diagnosticar el dominio docente e identificar las dificultades de implementación. Y sí, el estudio se queda en la orilla de la generalización: no hay números que estallen en gráficos ni intervalos de confianza que brillen en la tabla. Pero lo que sí hay y sobra es voz: esa que se quiebra cuando un maestro recuerda que no alcanzó a terminar la unidad porque los chicos no entendían y no sabía cómo explicarlo distinto. Esa percepción, aunque subjetiva, es también un espejo que los datos duros muchas veces no logran reflejar. Aun así, hay que reconocer que el filtro existe: lo que el docente cree que ocurre, y lo que realmente pasa en la cabeza del estudiante pueden ser dos películas distintas, proyectadas en la misma sala.

Por eso, el próximo paso ya no puede ser solo escuchar: hay que mirar también. Futuras investigaciones necesitan mezclar la palabra con la prueba: trabajos escritos, protocolos de pensamiento en voz alta, grabaciones de interacción colaborativa, mediciones de habilidades socioemocionales. Solo así se podrá cuantificar cuánto se ensancha la brecha entre lo procedimental y lo reflexivo... y cuáles prácticas específicas la agrandan o la achican. Este trabajo, entonces, no cierra; abre. Deja preguntas colgadas como globos que aún no han explotado: ¿Cómo se vive esta disonancia en la ruralidad, donde el acceso a recursos y formación es aún más escaso? ¿Qué pasa en contextos interculturales, donde la palabra, competencia, puede traducirse a otro mundo y cosmovisión? ¿Cómo sería un modelo de competencias que no copie y pegue el perfil adulto, que realmente parte de lo que un niño de ocho o un adolescente de trece puede entender, sentir y construir? Y, sobre todo, ¿qué políticas de formación docente, no talleres de viernes por la tarde, sino procesos largos, acompañados, contextualizados, son capaces de virar el timón de un modelo adultocéntrico a uno que, sin perder rigor, ponga en el centro el desarrollo humano integral? Las respuestas no están aún. Pero ahora ya se sabe dónde buscar, y por dónde empezar.

## REFERENCIAS

- Aguilar Gordón, F. D. R. (2017). El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad ecuatoriana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(31), 129-154. <https://doi.org/10.21703/rexe.2017311291528>
- Alejo-Castañeda, I. E., Quintana Moreno, I., & Pardo Adames, C. (2024). Habilidades socioemocionales y su incidencia en el desarrollo de competencias específicas de estudiantes de psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 20(2), 29-38. <https://doi.org/10.15332/22563067.10708>
- Arroyo-Preciado, G. (2021). Modelo educativo implementado en Ecuador. Análisis y percepciones. *Dominio de las Ciencias*, 7(6), 1019-1030. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i6.2378>
- Bautista Vallejo, J., & López Jara, N. (2019). Análisis crítico del modelo basado en competencias en la Universidad Academo, 6(1), 71-80. <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2019.ene-jun.8>
- Calderón Calderón, A. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de educadores en la sociedad actual. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 1(37), 283-309. <https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.09>
- Carvajal Moreno, L. (2025). Competencias Científicas en Estudiantes de Educación Rural, Una Mirada desde las Estrategias del Docente. *Ciencia y Reflexión*, 4(2), 1272-1292. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i2.319>
- Casanova Romero, I., Canquis Rincón, L., Paredes Chacín, I., & Inciarte González, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XXIV(4), 114-125.
- Chacha German, N., Choez Chiquito, O., Erazo Morales, P., Santillán Vaca, H., & Encalada Camaz, M. (2024). Desarrollo Curricular Basado en Competencias para Potenciar el Aprendizaje en Ecuador.: Curriculum Development Based on Competencies to Enhance Learning in Ecuador. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 5(1), 662-678. <https://doi.org/10.60100/rmcg.v5i1.218>
- Corbella, V., & Giuliani, M. C. (2024). Competencias transversales: Percepción del alumnado de la Universidad Católica Argentina. *Revista Andina de Educación*, 7(2), 000723-000723. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.3>
- Delgado Cantos, T., & Cevallos Sánchez, H. (2025). Competencias Docentes: Un Estudio Comparativo En La Carrera De Educación Básica De La Universidad Técnica De Manabí: Competencias Docentes: Un Estudio Comparativo. *REFCALE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 13(1), 23-38. <https://doi.org/10.56124/refcale.v13i1.002>
- Fernández-Sosa, L., & Carrizales-Garabito, N. (2024). Competencias pedagógicas de los docentes y su influencia en la formación profesional de los estudiantes en la Escuela Profesional de Ingeniería Comercial de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua en 2019. *Polo del Conocimiento*, 9(1), 461-490. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i1.6387>
- Galvis Julio, M., & Miranda Beltrán, S. (2025). Desarrollo de las competencias investigativas en educación básica y media en la ruralidad: Una revisión bibliográfica. *Arandu Utic*, 12(2), 3844-3861. <https://doi.org/10.15332/22563067.10708>

- doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1195
- Granda-Herrera, G., Ruiz-Carrión, S., Nagua-García, M., & Aguilar-Armijos, C. (2025). Estrategias de enseñanza basada en proyectos para fomentar habilidades críticas y creativas en Educación Básica. *Revista Científica de Ciencias Humanas y Sociales RECIHYS*, 2(3), Article 3. <https://doi.org/10.24133/recihys.v2.i3.3773>
- Jiménez Muñoz, B., Hernández Burgos, L., Campos Sánchez, C., & Loor Fajardo, N. (2025). Desarrollo de competencias socioemocionales en la educación: Un enfoque psicológico. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual «ALCON»*, 5(3), 332-343. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.602>
- Lima-Yarpaz, J., Arias-Balarezo, A., & Molina-Jiménez, F. (2025). Pertinencia del currículo priorizado con énfasis en competencias: Perspectivas docentes sobre la enseñanza de matemáticas en Bachillerato en Ciencias. *Catedra*, 8(2), 56-77. <https://doi.org/10.29166/catedra.v8i2.7916>
- Mora Teves, J., Villafuerte Alvarez, C. A., Guzman Meza, Y., Guzman Meza, H. E., & Meza Cosi, E. Y. (2023). Desarrollo de competencias en la práctica pedagógica de los docentes de educación básica regular. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1833-1845. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.632>
- Morales López, S., Hershberger del Arenal, R., & Acosta Arreguín, E. (2020). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace? *Revista de la Facultad de Medicina* (México), 63(3), 46-56. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2019.63.3.08>
- Mullo Chochos, F., Pungaña Zaruma, M., Valle Anastacio, G., Rubio Sosa, M., & Carrión Pazmiño, Y. (2024). Integración del currículo por competencias en la educación básica: Un camino hacia la calidad educativa. *Revista Social Fronteriza*, 5(1), e567. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)567](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)567)
- Núñez Rojas, N., Llatas Altamirano, L. J., & Loaiza Chumacero, S. C. (2022). Capacitación docente y gestión del currículo por competencias: Perspectivas y retos en la enseñanza presencial y la educación remota. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 48(2), 237-256. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200237>
- Ochoa Jaramillo, J., Sambache Quinatoa, E., Mera Tigua, E., & Márquez Ruiz, A. (2025). La tendencia del currículo por competencias, una comparación desde las evaluaciones de ingreso a las universidades ecuatorianas. *Revista Social Fronteriza*, 5(1), e614. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)614](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)614)
- Onofre Galindo, R., Cabanilla Concha, F., & Pizarro Asencio, P. (2025). La brecha entre teoría y práctica en la formación docente: Retos y perspectivas. *Sinergia Académica*, 8(7), 472-486. <https://doi.org/10.51736/sa787>
- Parejo, N. F. H., & Araujo, C. C. de. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XXVIII(1), 106-122.
- Poveda-Aguja, F. A., Guáqueta, C. A., López-Rodríguez, C. E., & Martínez, É. G. (2023). Currículos integrales como estrategia de potencialización en investigación, desarrollo e innovación (I+D+I). *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 15(3), 59-71. <https://doi.org/10.22335/rct.v15i3.1853>
- Proaño-Real, E. S., Morán-Vélez, F. F., Samaniego-Loza, F. J., & Orquera-Arguero, P. S. (2024). Diseño curricular centrado en competencias y habilidades prácticas en la formación técnica y tecnológica. *Portal de la Ciencia*, 5(2), 236-253. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v5i2.483>
- Quiroz Meza, A., & Mayor Ruiz, C. (2019). Implementación del enfoque de competencias en la formación de profesores de secundaria en Chile: La voz de los formadores. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 7(2), 78-85. <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v7i2.314>
- Ramón Moreta, S. (2024). Impulsando la calidad educativa en República Dominicana: La aplicación del enfoque curricular por competencias. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, 3(9), 1246-1269. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i9.8490>
- Rodriguez Castillo, Y. (2025). Percepciones Docentes sobre el Enfoque por Competencias en la Planificación Educativa: Una Revisión Sistemática. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(2), 4341-4360. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.841>
- Rosario De La Cruz, N. R. R. D. L. (2025). Implementación del Currículo por Competencias en el Nivel Inicial: Revisión Sistemática de la Literatura. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(3), 393-413. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i3.943>