

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias  
Sociales y Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, 2025, Volumen VI

**Desafíos de la educación inicial y el nuevo marco  
competencial**

Challenges of early education and the new competency framework

**Martha Ibarra Freira**

mibarraf1@unemi.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0002-3272-6856>  
Universidad Estatal de Milagro  
Milagro – Ecuador

**Mariela Libelly Lozada Meza**

mlozadam@unemi.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0001-9498-4060>  
Universidad Estatal de Milagro  
Milagro – Ecuador

**Mirtha Garófalo Astudillo**

mirthagarofalo@yahoo.es  
<https://orcid.org/0009-0001-4892-024X>  
Mineduc Ecuador  
Ecuador

**Carla Mabel Bracho Ibarra**

carla.bracho@educacion.gob.ec  
<https://orcid.org/0009-0000-0780-3031>  
Dirección Distrital de Educación 09D18.  
Unidad Educativa Teodoro Alvarado  
Garaicoa. Jujan  
Milagro – Ecuador

**Denisse Maribel Almeida Franco**

denisalmeida1992@hotmail.com  
<https://orcid.org/0009-0008-9412-5483>  
Escuela de Educación básica Veintiuno de  
Julio  
Milagro – Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i6.4931>

**Artículo recibido:** 31 de julio de 2025

**Aceptado para publicación:** 01 de diciembre  
de 2025.

**Conflictos de Interés:** Ninguno que declarar.



**NÚMERO**

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i6.4931>

## **Desafíos de la educación inicial y el nuevo marco competencial**

Challenges of early education and the new competency framework

**Martha Ibarra Freira**

mibarraf1@unemi.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0002-3272-6856>  
Universidad Estatal de Milagro  
Milagro – Ecuador

**Mariela Libelly Lozada Meza**

mlozadam@unemi.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0001-9498-4060>  
Universidad Estatal de Milagro  
Milagro – Ecuador

**Mirtha Garófalo Astudillo**

mirthagarofalo@yahoo.es  
<https://orcid.org/0009-0001-4892-024X>  
Mineduc Ecuador  
Ecuador

**Carla Mabel Bracho Ibarra**

carla.bracho@educacion.gob.ec  
<https://orcid.org/0009-0000-0780-3031>  
Dirección Distrital de Educación 09D18. Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa. Jujan  
Milagro – Ecuador

**Denisse Maribel Almeida Franco**

denisalmeida1992@hotmail.com  
<https://orcid.org/0009-0008-9412-5483>  
Escuela de Educación básica Veintiuno de Julio  
Milagro – Ecuador

Artículo recibido: 31 de julio de 2025. Aceptado para publicación: 01 de diciembre de 2025.  
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

### **Resumen**

El presente artículo analiza los desafíos que enfrenta la educación inicial en Ecuador ante la implementación del nuevo currículo por competencias impulsado por el Ministerio de Educación. A partir de un estudio de caso en instituciones urbanas y rurales del cantón Marcelino Maridueña, se examinan las brechas entre el enfoque curricular propuesto y las condiciones reales de aplicación. Los hallazgos revelan una desconexión estructural entre el diseño curricular y las capacidades institucionales, agravada por limitaciones en infraestructura, formación docente, acceso tecnológico y acompañamiento pedagógico. Sin embargo, también se identifican oportunidades viables, especialmente en el desarrollo de competencias socioemocionales y comunicativas, cuando existe compromiso docente y acceso mínimo a tecnología. El artículo enfatiza la necesidad urgente de políticas educativas más contextualizadas que garanticen condiciones reales de implementación: conectividad, recursos adecuados y capacitación continua. Asimismo, se propone replantear los mecanismos de evaluación para ajustarse a las características del desarrollo infantil. Se concluye que el enfoque por competencias no falla como propuesta pedagógica, pero su efectividad depende directamente del entorno donde se aplica. Solo con intervenciones integrales, sostenidas y


diferenciadas según el territorio, se podrá cerrar la brecha entre el currículo ideal y la realidad educativa de las aulas ecuatorianas.

*Palabras clave:* educación inicial, currículo por competencias, formación docente, desigualdad educativa

## Abstract

This article examines the challenges faced by early childhood education in Ecuador in implementing the new competency-based curriculum promoted by the Ministry of Education. Through a case study of urban and rural institutions in the Marcelino Maridueña canton, the research highlights the gap between curricular design and real-world application. The findings expose a structural disconnection caused by limited infrastructure, insufficient teacher training, lack of technological access, and weak pedagogical support. Nevertheless, viable opportunities emerge, particularly in the development of socioemotional and communication skills when teachers show strong commitment and have minimal technological access. The article underscores the urgent need for more context-sensitive education policies that ensure practical implementation conditions: connectivity, adequate resources, and ongoing teacher training. It also advocates for rethinking evaluation methods to better reflect early childhood development. The study concludes that the competency-based approach is pedagogically sound, but its success hinges on the conditions where it is applied. Only with sustained, territorially differentiated interventions can the gap between the ideal curriculum and classroom realities be bridged.

*Keywords:* early childhood education, competency-based curriculum, teacher training, educational inequality

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Ibarra Freira, M., Lozada Meza, M. L., Garófalo Astudillo, M., Bracho Ibarra, C. M., & Almeida Franco, D. M. (2025). Desafíos de la educación inicial y el nuevo marco competencial. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (6), 771 – 786.  
<https://doi.org/10.56712/latam.v6i6.4931>

## INTRODUCCIÓN

La educación inicial desempeña un rol determinante en la configuración del desarrollo integral de los niños y niñas, al constituirse como el primer espacio formal en el que se articulan procesos cognitivos, emocionales y sociales fundamentales. Estudios recientes subrayan que las experiencias educativas en los primeros años de vida tienen un impacto significativo en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los infantes (Barragán & Castro, 2025). En este contexto, los sistemas educativos contemporáneos enfrentan una serie de desafíos al tratar de superar la presencia de modelos tradicionales de enseñanza centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos, para dar paso a enfoques curriculares basados en competencias, plenamente orientados a la formación de ciudadanos críticos, autónomos y creativos (Moreno Guerrero et al., 2020)

En Ecuador, el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC) orienta el proceso educativo hacia el desarrollo de competencias esenciales desde la primera infancia para que los conocimientos adquiridos puedan ser usados en condiciones de desempeño. Este giro pedagógico conlleva a reflexionar acerca del rol de la educación en la transformación de las realidades e impactar de manera positiva en la vida de las personas (MINEDUC, 2023). Por lo tanto, su enfoque parte de la concepción integral del aprendizaje, lo que implica entender que las competencias no solo son un conjunto de habilidades aisladas, sino la capacidad para movilizar conocimientos, actitudes y destrezas en contextos reales y diversos (Roegiers, 2016).

Ahora bien, en el contexto ecuatoriano, se priorizan áreas claves como la comunicación, la matemática, lo digital y lo socioemocional, con la finalidad de garantizar una formación capaz de responder a las exigencias del siglo XXI. Esta visión se enmarca con las recomendaciones proporcionadas por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que enfatizan en un modelo educativo centrado en el desarrollo de habilidades transferibles y el aprendizaje a lo largo de la vida (Banco Interamericano de Desarrollo, 2022; UNESCO, 1997).

En este sentido, el nuevo marco competencial impulsado por el Ministerio de Educación tiene como objetivo redefinir el qué, el cómo y el para qué se enseña en la educación inicial. Esto implica que, ya no solo se trata de que los niños aprendan letras y números, sino que su orientación se sustenta en la necesidad de formar personas capaces de actuar con sentido crítico, emocionalmente estables y socialmente funcionales. Sin embargo, su implementación no está exenta de desafíos, siendo uno de los principales, la necesidad de una formación docente continua y permanente, así como la disponibilidad de recursos pedagógicos acorde al enfoque pedagógico propuesto y la capacidad institucional para gestionar un cambio curricular estructural (Rojas et al., 2023). Estas dificultades son aún más evidentes en contextos rurales o vulnerables, donde las brechas en temas de infraestructura, conectividad, asignación docente y apoyo profesional comprometen de manera significativa el proceso educativo.

Ante lo expuesto, se suma la complejidad inherente de evaluar competencias en edades tempranas, proceso que requiere de herramientas diagnósticas específicas, sensibles al desarrollo infantil y culturalmente pertinentes. Por lo tanto, la evaluación tradicional centrada en contenidos resulta insuficiente para captar el nivel de desempeño de los aprendientes en situaciones reales de aprendizaje (Gómez et al., 2019). En consecuencia, se impone la necesidad de avanzar hacia la transformación educativa y la implementación de sistemas de evaluación formativa que reconozcan el progreso individual, la interacción social y la capacidad de resolver problemas en entornos cambiantes.

Cabe señalar que, la implementación de un currículo por competencia desde la educación inicial favorece no solo el rendimiento académico posterior, sino también el desarrollo de las habilidades socioemocionales, la autoestima y la capacidad de autorregulación (Álvarez, 2020). En el sistema

educativo ecuatoriano, esta evidencia ha sido incorporada en el diseño del currículo priorizado con énfasis en competencias, que pretende su articulación con los niveles de desarrollo esperados en cada etapa, asegurando una progresión coherente a lo largo de la trayectoria educativa (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021).

En este contexto, la educación inicial se sitúa como una etapa esencial para sentar las bases del desarrollo integral de los niños y niñas. Es en esta fase donde se deben cultivar las competencias fundamentales como la comunicación, la autorregulación emocional, el pensamiento lógico y la convivencia. Sin embargo, la implementación de un enfoque por competencia en este nivel enfrenta una serie de barreras de carácter estructural que no pueden ser ignoradas, tal es así que, muchos centros de educación inicial carecen de infraestructura adecuada, materiales pedagógicos pertinentes y, sobre todo, de docentes capacitados en metodologías activas y centradas en el niño (UNICEF, 2022). A esto se suma la brecha entre las expectativas del currículo y las realidades socioeconómicas de los hogares, que es un factor determinante que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje desde edades tempranas.

Ante lo expuesto, el presente artículo tiene como propósito responder ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta la educación inicial en el Ecuador para implementar efectivamente el nuevo marco curricular basado en competencias? Para ello, se realizará un análisis crítico que contemple tanto el marco teórico propuesto por las políticas educativas nacionales como la realidad concreta de su aplicación en el nivel inicial, con especial atención a las limitaciones estructurales, pedagógicas y contextuales que condicionan su implementación.

En ese sentido, se abordarán cuatro ejes fundamentales: primero, una revisión conceptual del enfoque por competencias y su pertinencia en la educación inicial; segundo, un análisis del contexto actual de la educación inicial en Ecuador, con énfasis en las zonas rurales; tercero, la identificación de los principales desafíos que enfrentan los docentes y las instituciones para llevar a cabo esta transformación curricular; y finalmente, una reflexión crítica sobre las oportunidades, limitaciones y posibles líneas de acción para avanzar hacia una educación inicial realmente equitativa, contextualizada y basada en competencias reales, no sólo declarativas.

Para comprender los desafíos que enfrenta la educación inicial en Ecuador en relación a la implementación del nuevo marco curricular, resulta necesario analizar en primera instancia el enfoque por competencias desde una visión conceptual y pedagógica. Este modelo no se limita a la acumulación de conocimientos, sino que promueve la integración efectiva de saberes, habilidades y actitudes en contextos reales y significativos para los estudiantes. Por esta razón, en el nivel inicial, su implementación plantea retos particulares, dado que demanda adaptar estrategias de enseñanza, evaluación y organizar el aula a las características propias del desarrollo infantil. A través de la revisión teórica, se pone en evidencia las bases que permiten entender cómo se articula el discurso competencial con las praxis educativas en la primera infancia.

El enfoque por competencias en la educación inicial emerge como una estrategia pedagógica esencial para fomentar el desarrollo integral de los niños y niñas desde sus primeras etapas de aprendizaje (Nasqui & Pacurucu, 2022). Este modelo se orienta a la adquisición y aplicación de un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que permite a los infantes hacer frente a diversas situaciones que se presentan en su entorno inmediato y futuro. Según el MINEDC (2023), su incorporación al sistema educativo ecuatoriano busca responder a las necesidades de una sociedad en constante cambio, mediante el impulso de un modelo educativo más dinámico y centrado en el estudiante. Este enfoque tiene como propósito desarrollar competencias claves que integren saberes y habilidades prácticas, facilitando la aplicación en contextos reales.

A pesar de ello, la transición a este modelo enfrenta desafíos significativos, especialmente en el nivel inicial. Estudios recientes destacan la importancia de contar con docentes capacitados que logren incorporar estrategias pedagógicas pertinentes para el desarrollo de competencias en niños en edades tempranas. Según Pazmiño y Cantos (2024), la carencia de una formación continua de los docentes, así como la falta de recursos didácticos adecuados limitan la efectividad de este enfoque en las aulas de educación inicial.

Por otra parte, el ámbito de la evaluación dentro de este contexto demanda de una adaptación que permita reflejar no sólo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de competencias prácticas y actitudinales. En este caso, Cuadros et al. (2024) sugieren que las distintas herramientas de evaluación formativa, como la observación directa y los portafolios, son esenciales para generar un monitoreo constante en el progreso de los estudiantes de manera integral y contextualizada, adaptándose a los diversos estilos y ritmos de aprendizajes, especialmente en el nivel inicial.

Es importante destacar que, el enfoque por competencias adquiere un sentido relevante al proponer una enseñanza que respete el ritmo de aprendizaje y las características individuales de cada infante (Ministerio de Educación de Ecuador, citado en Cuadros et al., 2024). A pesar de aquello, para que estas competencias logren desarrollarse de manera efectiva, es indispensable que se disponga de una evaluación pedagógica ajustada, con trascendencia en la simple medición, convirtiéndose así, en un proceso orientador del aprendizaje.

En este marco, el rol de la evaluación es fundamental por lo que esta debe concebirse no como un fin, sino como un medio para mejorar el proceso formativo. Para Roegiers (2016), la evaluación debe ser formativa no sancionatoria, esto implica que, debe estar enfocada en ofrecer una retroalimentación continua y constructiva que guíe tanto a docentes como a los estudiantes en la mejora constante. Por esta razón, desde el contexto de la educación inicial, esto logra traducirse en la necesidad de aplicar métodos cualitativos, que permitan captar el progreso del infante en su contexto real, donde no solo se midan los logros académicos, sino que también se recaben indicadores de su desarrollo socioemocional, cultural y personal.

A pesar del valor que genera el enfoque por competencias, su aplicación en contextos educativos rurales plantea desafíos adicionales. Es decir que, en estas zonas, los educadores enfrentan limitaciones significativas en cuanto a formación continua, acceso a materiales pedagógicos y acompañamiento profesional, a pesar de que existan iniciativas por parte del Ministerio de Educación, como las Redes de Aprendizaje que se presentan como espacios colaborativos en los que los docentes de educación inicial y preparatoria intercambian experiencias, reflexionan sobre su práctica y construyen soluciones pedagógicas adaptadas a sus contextos. Estas redes tienen como objetivo promover la innovación educativa desde el territorio, favoreciendo y fortaleciendo la articulación entre el currículo, la formación docente y la práctica en el aula (Ministerio de Educación, 2019). Sin embargo, resulta urgente fortalecer las capacidades de los educadores a través de programas de formación contextualizados y sostenidos, que le permitan implementar las prácticas inclusivas, equitativas y alineadas con los objetivos curriculares de carácter competencial.

Desde estas perspectivas, es necesario comprender que el desarrollo competencial en la educación inicial ecuatoriana no puede estar desvinculado de los pilares esenciales que articulan el proceso educativo en este nivel: el currículo, el rol docente, las orientaciones metodológicas y la evaluación. Para Nasqui y Pacurucu (2022), estos elementos representan un entramado que define tanto a las aspiraciones formativas del sistema como a las posibilidades reales de materializarlas en el aula. Cabe mencionar que, el currículo reconoce al niño como sujeto activo, integral y con potencial para desarrollarse en múltiples dimensiones, siendo estas la cognitiva, emocional, social y psicomotriz, lo cual demanda de prácticas pedagógicas que valoren la singularidad del infante y promuevan un aprendizaje significativo desde la diversidad.

A pesar de ello, este enfoque holístico enfrenta limitaciones cuando confronta con la baja obligatoriedad de la educación inicial en Ecuador, situación que conlleva a una escasa valoración social del nivel preescolar y una disparidad en el desarrollo de competencias entre los niños que acceden y los que no. Como mencionan las autoras, esta situación genera un desfase significativo que trae consigo consecuencias en la trayectoria escolar, especialmente en contextos rurales donde las brechas de acceso y calidad son más pronunciadas. En este sentido, el desarrollo competencial es clave dentro del ámbito de la comunicación, la resolución de conflictos o la autorregulación emocional, lo que demanda no solo de una estructura curricular sólida, sino de condiciones mínimas garantizadas para su correcta implementación equitativa.

De la misma manera, el trabajo docente cobra relevancia en este proceso. Es decir que, en educación inicial, el docente deja de ser un simple transmisor para convertirse en mediador, guía y facilitador del desarrollo infantil. Esto implica, poseer competencias profesionales como educador desde su manejo de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) hasta su capacidad para generar ambientes lúdicos y seguros, factores que se vuelven determinantes para activar el aprendizaje por competencias. Sin embargo, desde la postura de Nasqui y Pacurucu (2022), aún persisten debilidades en la formación profesional inicial y continua de los docentes, especialmente en lo relacionado con el uso pedagógico de tecnologías y el enfoque intercultural, que aunque estén presentes en el currículo, no siempre son traducidas en acciones concretas en el aula. Esto demuestra la brecha existente entre el diseño curricular y su ejecución efectiva, considerado como uno de los mayores desafíos en la educación inicial en Ecuador.

Para el Ministerio de Educación del Ecuador, la educación basada en el enfoque por competencias busca formar individuos capaces para enfrentar los desafíos contemporáneos con eficiencia y responsabilidad (MINEDUC, 2023). Esta perspectiva se alinea con los cuatro pilares de la educación propuestos por Jacques Delors en el informe "La educación encierra un tesoro" de la UNESCO (1997), que son: aprender a conocer, que implica adquirir instrumentos de comprensión; aprender a hacer, relacionado con la capacidad de influir en el propio entorno; aprender a vivir juntos, que enfatiza la cooperación y la comprensión mutua; y aprender a ser, orientado al desarrollo integral de la persona.

Lo planteado por Delors (1996), representa un hito en la reflexión global sobre los fines de la educación, que se sustenta en su enfoque humanista basado en el desarrollo integral del ser humano. Esta perspectiva se articula directamente con el enfoque por competencias que es adoptado en el currículo ecuatoriano, ya que ambos modelos coinciden en la necesidad de generar un proceso de formación del individuo capaz de aprender a lo largo de la vida, convivir en sociedades diversas, actuar con responsabilidad y seguir construyéndose como persona. Al contextualizar dentro de la educación inicial, estos principios cobran especial relevancia, debido a que en esta etapa es donde se construyen los cimientos del aprender a ser y del aprender a convivir, pilares fundamentales que tienen que ir más allá de la simple oratoria y traducirse en prácticas pedagógicas que respeten el ritmo de aprendizaje, la identidad y las emociones de cada niño.

En el siglo XXI, el enfoque por competencias alcanza relevancia al destacar la importancia de desarrollar habilidades transferibles como el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación efectiva y la colaboración. habilidades que permiten a los individuos adaptarse a entornos laborales y sociales con características cambiantes, impulsando la creación de una ciudadanía global activa y consciente. A esto la UNICEF (2013) menciona que, las competencias socioemocionales, como la empatía y la resiliencia, son esenciales para el bienestar personal y la convivencia armónica en sociedades diversas.

En consonancia con esta perspectiva, el currículo ecuatoriano de educación inicial, tanto en su versión base de 2014 como en el currículo priorizado actualizado de 2021, integra de manera explícita el enfoque por competencias, priorizando áreas fundamentales como las habilidades comunicacionales,

lógico-matemáticas, digitales y socioemocionales. Este diseño curricular responde a una visión holística del desarrollo infantil, considerando que los niños son sujetos activos, singulares e integrales, tal como lo plantea el propio Ministerio de Educación (MINEDUC, 2014, p. 16)

A través de sus ejes y ámbitos de aprendizaje, el currículo promueve una formación que articula el saber con el hacer, el ser y el convivir, en coherencia con los pilares de la educación propuestos por Delors. Las habilidades comunicacionales buscan fortalecer la comprensión y producción oral y escrita desde la interacción con textos y situaciones reales; las lógico-matemáticas fomentan el razonamiento, la resolución de problemas y el pensamiento crítico; las digitales desarrollan la alfabetización tecnológica y la ética digital desde la primera infancia; y las socioemocionales permiten gestionar emociones, fortalecer la autoestima, la empatía y la convivencia pacífica. Estas áreas no son tratadas de forma aislada, sino como componentes interrelacionados que permiten a los niños desenvolverse con autonomía, creatividad y responsabilidad en su entorno inmediato y futuro (MINEDUC, 2021, pp. 7-10).

Desde un enfoque contextualizado la cobertura de la educación inicial en Ecuador ha experimentado avances significativos en las últimas décadas. Sin embargo, persisten desafíos en términos de acceso equitativo, especialmente en áreas rurales y entre poblaciones indígenas. Según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2019), la tasa neta de matrícula en educación inicial para niños de 3 a 4 años fue del 66,7%, evidenciando brechas significativas entre zonas urbanas y rurales.

A pesar de que la tasa neta de matrícula del 66,7% representa un avance en comparación con décadas anteriores, esta cifra oculta desigualdades profundas cuando se analiza por territorios, niveles de pobreza o pertenencia étnica. En zonas rurales, la cobertura cae por debajo del promedio nacional, y en comunidades indígenas, afroecuatorianas o montubias, los niveles de acceso a la educación inicial pueden ser aún más bajos. Esta desigualdad no solo responde a la distancia geográfica o a la falta de infraestructura, sino también a factores culturales y económicos que limitan la asistencia de los niños más pequeños a espacios educativos formales (ONU Ecuador, 2021).

Es importante destacar que, en muchas comunidades rurales, el cuidado infantil se mantiene como una responsabilidad exclusiva del núcleo familiar, donde la educación inicial no siempre es percibida como una necesidad urgente. Además, se evidencia la presencia de barreras lingüísticas y culturales donde los modelos educativos muchas veces no incorporan ni respetan los saberes ancestrales, las lenguas originarias o los contextos comunitarios. Esto provoca una desconexión entre la oferta educativa y las expectativas de las familias, lo cual repercute en la baja demanda y permanencia en este nivel.

A esto se suma el hecho de que la gratuidad de la educación no cubre todos los costos reales de asistencia: transporte, alimentación, vestimenta y materiales escolares, entre otros. Para muchas familias que viven en pobreza o pobreza extrema, estos gastos representan un obstáculo significativo. Como resultado, el derecho a la educación inicial, aunque garantizado legalmente, no se ejerce de manera plena ni igualitaria en todo el territorio nacional. Esto implica que el enfoque por competencias, basado en el desarrollo pleno de potencialidades, parte de una base desigual, lo que refuerza las brechas en vez de cerrarlas.

En síntesis, la educación inicial en Ecuador enfrenta un escenario complejo en el que coexisten avances normativos y curriculares con profundas desigualdades estructurales. El enfoque por competencias, alineado con principios pedagógicos internacionales como los pilares de Delors, representa una apuesta por una formación integral desde los primeros años de vida. Sin embargo, su implementación efectiva requiere condiciones mínimas que aún no se garantizan de manera equitativa en el país: acceso universal, infraestructura adecuada, formación docente especializada y atención a la diversidad sociocultural. Reconocer esta brecha entre el currículo ideal y la realidad cotidiana es el primer paso

para construir políticas públicas más coherentes, centradas en el contexto y comprometidas con una educación inicial verdaderamente transformadora.

### **METODOLOGÍA**

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, ya que busca comprender, desde la experiencia de los actores educativos, los desafíos que enfrentan las instituciones de educación inicial en la implementación del currículo por competencias en contextos concretos. Esta elección metodológica permite interpretar las prácticas pedagógicas, percepciones y limitaciones que surgen en el nivel inicial, considerando las realidades territoriales y socioculturales de las comunidades educativas.

Se adopta un diseño de estudio de caso múltiple, centrado en dos contextos diferenciados dentro de una misma jurisdicción: instituciones de educación inicial de zonas urbanas y rurales del cantón Marcelino Maridueña, en la provincia del Guayas. Esta delimitación territorial permite analizar de forma contrastiva cómo varía la implementación del currículo por competencias entre espacios con diferentes condiciones de acceso, infraestructura, capital humano y apoyo institucional. La selección de los casos se realizó mediante un muestreo intencional, eligiendo al menos una institución por tipo de territorio (urbano y rural) que cuente con nivel inicial y esté bajo la administración pública (sostenimiento fiscal).

Para la recolección de información, se utilizaron técnicas cualitativas que permitieron obtener una visión amplia y profunda del fenómeno estudiado. En primer lugar, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a docentes de educación inicial y a directivos de las instituciones participantes, con el propósito de indagar sus percepciones sobre el currículo vigente, las competencias priorizadas, las condiciones institucionales para su aplicación y los principales obstáculos que enfrentaban en su práctica pedagógica. Asimismo, se realizó observación no participante en las aulas del nivel inicial, lo que permitió registrar de forma directa las prácticas pedagógicas, las dinámicas de interacción entre docentes y niños, el uso de recursos y las estrategias didácticas empleadas en relación con el enfoque por competencias. Finalmente, se desarrolló un análisis documental, que comprendió la revisión del currículo oficial de educación inicial, así como de planificaciones pedagógicas, informes institucionales y materiales de trabajo disponibles en las instituciones seleccionadas. Estas tres técnicas permitieron una triangulación metodológica que fortaleció la validez y la riqueza interpretativa del estudio.

La población del estudio estuvo conformada por instituciones fiscales de educación inicial del cantón Marcelino Maridueña, en la provincia del Guayas. Se seleccionaron dos instituciones educativas mediante muestreo intencional, una ubicada en zona urbana y otra en zona rural, considerando su accesibilidad, disposición a participar y representatividad contextual. La muestra incluyó a docentes del subnivel inicial, directivos institucionales y personal técnico del circuito educativo correspondiente. Esta selección respondió a la necesidad de contar con voces que, desde distintos roles, ofrecieran una visión integral de los retos asociados a la implementación del currículo por competencias en contextos diferenciados.

Los datos recopilados fueron organizados y analizados mediante un análisis temático, el cual permitió identificar patrones, categorías y subcategorías emergentes vinculadas a la formación docente, las condiciones institucionales, la aplicación del currículo y las estrategias pedagógicas utilizadas. El proceso incluyó una codificación abierta, seguida de una reducción categorial que facilitó la interpretación crítica de la información. Se aplicó además una triangulación metodológica entre los datos obtenidos en las entrevistas, observaciones y documentos institucionales, con el objetivo de contrastar perspectivas y garantizar la consistencia y validez interna del estudio. Este enfoque analítico

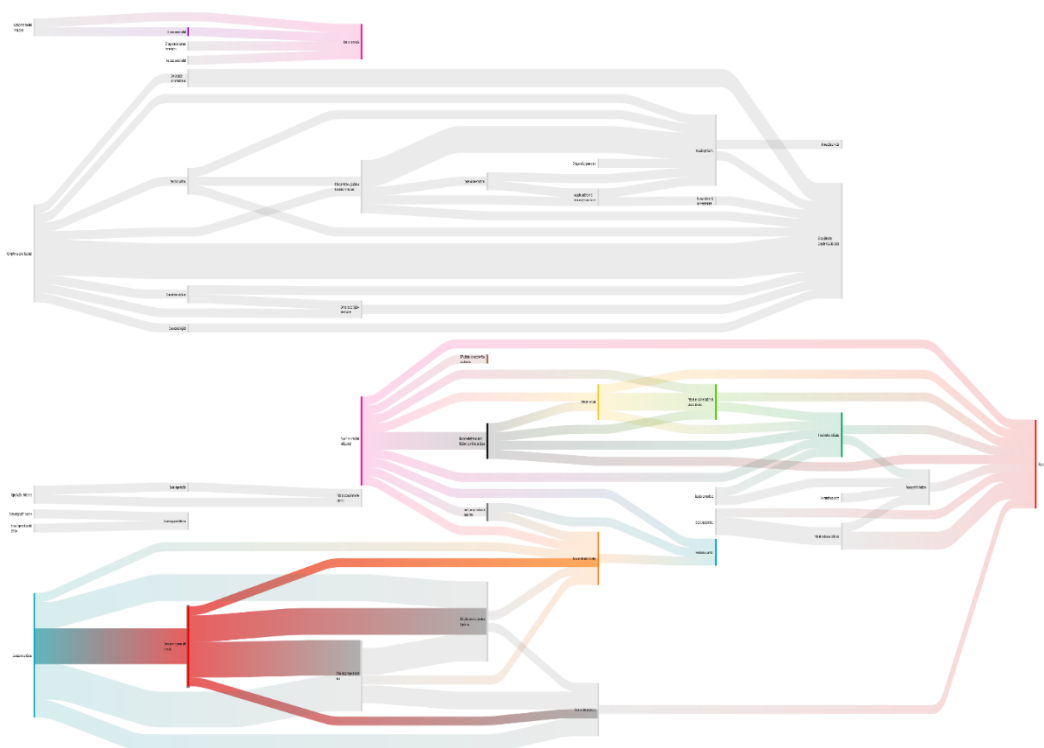
permitió comprender no solo lo que se dice, sino también lo que se hace en la práctica educativa cotidiana, visibilizando la brecha entre el currículo ideal y la realidad contextual de la educación inicial.

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La implementación del currículo por competencias en la educación inicial del cantón Marcelino Maridueña, provincia del Guayas, revela una serie de desafíos y oportunidades que reflejan la realidad educativa ecuatoriana, especialmente en contextos rurales y urbanos. A través del análisis de co-ocurrencia de entrevistas realizadas a docentes y directivos de dos instituciones fiscales, una urbana y otra rural; se identifican patrones significativos que merecen una reflexión profunda. Este análisis no solo permite evidenciar las brechas existentes entre la teoría curricular y la práctica pedagógica, sino que también visibiliza cómo factores como la infraestructura, la formación docente, el acceso a recursos y la ubicación geográfica influyen directamente en la posibilidad de aplicar un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo de competencias. La comparación entre ambas instituciones permite observar similitudes en cuanto a la intención de implementar el currículo, pero también resalta marcadas diferencias en cuanto a las condiciones estructurales y de acompañamiento que cada contexto ofrece, lo cual condiciona los resultados esperados del proceso educativo (ver figura 1).

**Figura 1**

*Análisis de co-ocurrencias de las entrevistas a los docentes y directivos*



**Fuente:** elaboración propia.

### Conocimiento y comprensión del currículo por competencias

Los educadores manifiestan un conocimiento general del currículo por competencias, sustentado en la entrega de documentos oficiales y capacitaciones virtuales. Sin embargo, la aplicación práctica de este enfoque presenta dificultades, especialmente en la educación inicial, donde la traducción de competencias teóricas en actividades concretas se ve obstaculizada por la falta de recursos y

formación específica. Esta situación es particularmente evidente en zonas rurales, donde las limitaciones tecnológicas y de conectividad restringen aún más el acceso a capacitaciones efectivas y materiales de apoyo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022).

### **Limitaciones en la implementación**

La infraestructura inadecuada, la escasez de recursos didácticos y la compartición de aulas entre diferentes niveles educativos emergen como barreras significativas para la implementación del currículo por competencias. Estas limitaciones son más pronunciadas en la institución rural, donde la falta de acceso a internet estable y recursos tecnológicos dificulta la integración de competencias digitales en el proceso educativo. La falta de infraestructura adecuada en zonas rurales del Ecuador ha sido documentada como un factor que limita la calidad educativa y el desarrollo integral de los estudiantes (Calderón, 2015).

### **Rol del docente y desarrollo de competencias socioemocionales**

A pesar de las adversidades, los docentes destacan el desarrollo de competencias socioemocionales como una de las áreas más viables y efectivas dentro del currículo por competencias. Estas competencias, que incluyen la expresión de emociones, el respeto por turnos y la comunicación asertiva, se fomentan a través de la interacción diaria y no requieren de recursos tecnológicos avanzados. Sin embargo, su implementación depende en gran medida de la iniciativa y esfuerzo personal del docente, más que de un apoyo sistémico o institucional. Este hallazgo coincide con estudios que resaltan la importancia del compromiso docente en contextos con recursos limitados (Casanova et al., 2018).

### **Formación y acompañamiento docente**

Existe una necesidad apremiante de capacitaciones prácticas y contextualizadas que vayan más allá de la teoría y se adapten a las realidades específicas de cada entorno educativo. Los docentes expresan una preferencia por talleres presenciales y acompañamiento en el aula, en contraste con las capacitaciones virtuales que, además de ser generales, se ven limitadas por problemas de conectividad. La falta de formación continua y contextualizada es una limitación reconocida en la implementación efectiva del currículo por competencias en Ecuador (Calcines et al., 2017).

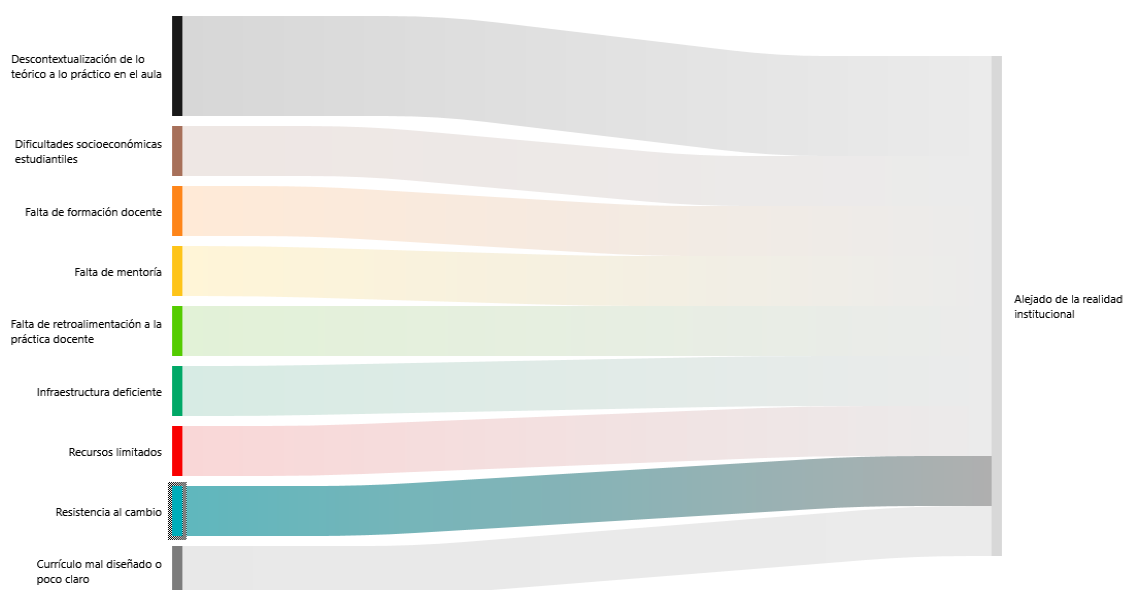
Un ejemplo que ilustra estos desafíos es el de Margarita, una niña ecuatoriana que, debido a la pandemia y la falta de acceso a recursos tecnológicos en su comunidad rural, estuvo un año y medio sin asistir a la escuela. Este caso refleja cómo las limitaciones en infraestructura y conectividad pueden afectar gravemente la continuidad educativa y el desarrollo de competencias en los estudiantes (UNICEF, 2021).

Además, la experiencia de la comunidad achuar en la Amazonía ecuatoriana muestra cómo la implementación de soluciones innovadoras, como la energía solar, ha permitido mejorar el acceso a la educación y la integración de tecnologías en el aula, facilitando el desarrollo de competencias digitales en contextos rurales (El País, 2024).

Por otra parte, la figura 2 evidencia de manera clara cómo múltiples factores confluyen en una percepción compartida entre docentes y directivos: la sensación de que el currículo por competencias se encuentra alejado de la realidad institucional. Esta percepción no surge del rechazo al enfoque en sí, sino de la acumulación de condiciones adversas que dificultan su puesta en práctica. Entre los principales factores que alimentan esta desconexión se encuentran tanto limitaciones estructurales como vacíos formativos y culturales en la comunidad educativa.

**Figura 2**

*Análisis de co-ocurrencias entre la realidad institucional y los factores que afectan la aplicabilidad del currículo por competencia en educación inicial*



**Fuente:** elaboración propia.

Uno de los factores más contundentes es la descontextualización del currículo, es decir, la dificultad para traducir los planteamientos teóricos en experiencias reales y significativas dentro del aula. Esto se conecta directamente con la falta de formación docente, señalada por los entrevistados como una de las debilidades centrales. Muchos docentes han recibido capacitaciones superficiales o virtuales, que no responden a las realidades de su entorno ni les ofrecen herramientas aplicables en situaciones cotidianas. Esta situación se ve agravada por la ausencia de mentoría y retroalimentación profesional, lo que genera una práctica pedagógica solitaria, donde cada educador intenta “interpretar” el currículo a su manera, muchas veces con incertidumbre o improvisación.

Por otro lado, las condiciones materiales también inciden de manera determinante. La infraestructura deficiente y los recursos limitados hacen que, incluso si se entiende el enfoque competencial, su aplicación sea inviable. Las instituciones rurales, en particular, enfrentan graves carencias en cuanto a espacios adecuados, conectividad y materiales didácticos. Esta problemática ha sido ampliamente documentada en estudios sobre educación rural en Ecuador, que evidencian cómo la desigualdad territorial impide el cumplimiento efectivo del derecho a una educación de calidad (Calderón, 2015).

Las dificultades socioeconómicas del estudiantado constituyen otro eje crítico. Los niños y niñas de zonas vulnerables enfrentan carencias básicas que afectan su bienestar emocional, su atención en el aula y su posibilidad de desarrollar competencias de manera integral. En este contexto, los docentes muchas veces asumen roles de contención social que sobrepasan su función pedagógica. Como señala UNICEF (2021), en situaciones de pobreza extrema, la escuela se convierte en el único espacio estructurado que ofrece seguridad y oportunidades de desarrollo.

Por último, se destaca la resistencia al cambio, tanto a nivel docente como institucional. Este fenómeno no puede entenderse como una simple actitud negativa, sino como una respuesta lógica a procesos de reforma que no siempre han sido participativos ni adaptativos. Cuando el currículo se impone sin

diálogo y sin considerar las condiciones locales, es esperable que genere rechazo o apatía (Calcines et al., 2017).

El análisis realizado a la figura 3 revela que, aunque son pocas, existen condiciones que favorecen una implementación más ajustada del currículo por competencias en educación inicial. Dos factores clave emergen como impulsores de una experiencia pedagógica más contextualizada: el uso de tecnología y la existencia de conectividad. Si bien ambos elementos aparecen en menor medida en comparación con los obstáculos ya discutidos, su impacto es significativo en aquellas instituciones que sí los poseen.

### Figura 3

*Análisis de co-ocurrencias entre la realidad institucional y el uso de las TIC*



**Fuente:** elaboración propia.

La posibilidad de utilizar herramientas tecnológicas permite a los docentes diversificar estrategias, acceder a materiales formativos y facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje más interactivos, incluso en contextos de limitados recursos físicos. Esta realidad es particularmente observable en la institución urbana analizada, donde se reporta mayor disponibilidad tecnológica y conexión estable, lo que permite vincular el currículo con el entorno inmediato del estudiante. La literatura confirma esta ventaja: estudios recientes destacan cómo el acceso a TIC puede ser un factor nivelador de oportunidades educativas en zonas vulnerables, siempre que se acompañe de formación docente pertinente (CEPAL, 2021). Por tanto, el fortalecimiento de la infraestructura digital y la conectividad no solo es una inversión en tecnología, sino una herramienta concreta para cerrar brechas pedagógicas y hacer del currículo por competencias una propuesta verdaderamente viable y ajustada al entorno escolar.

### CONCLUSIÓN

La investigación demuestra que la implementación del currículo por competencias en la educación inicial del cantón Marcelino Maridueña enfrenta una desconexión estructural entre el diseño curricular y la realidad institucional. Esta brecha se debe a múltiples factores interrelacionados: escasa formación docente contextualizada, falta de acompañamiento pedagógico, infraestructura deficiente, limitados recursos didácticos y barreras tecnológicas, especialmente en la institución rural. Estas condiciones no solo dificultan la aplicación del enfoque por competencias, sino que generan frustración, desmotivación y una constante improvisación por parte del personal docente. En consecuencia, el currículo, lejos de convertirse en una herramienta de transformación educativa, se percibe como una imposición técnica, ajena a las posibilidades reales del aula. Sin una política educativa que actúe directamente sobre estas condiciones de base: dotación de recursos, conectividad, espacios adecuados y formación continua pertinente, cualquier intento de implementación seguirá siendo superficial, simbólico y con escaso impacto en el desarrollo integral de los niños y niñas.

Pese a las limitaciones estructurales, la investigación también evidencia que existen factores habilitantes que permiten una implementación parcial, pero significativa, del currículo por

competencias en contextos institucionales más fortalecidos. Cuando los docentes cuentan con conectividad, acceso a herramientas tecnológicas y un entorno mínimamente equipado, logran traducir los objetivos curriculares en experiencias de aprendizaje contextualizadas, dinámicas y centradas en el desarrollo de competencias clave como la comunicación y la socioemocionalidad. Esto demuestra que el enfoque por competencias no está fallando como propuesta pedagógica, sino que su viabilidad depende directamente del entorno en el que se pretende aplicar. Por tanto, no basta con entregar un currículo: se requiere una política pública que lo acompañe con condiciones reales para su ejecución, diferenciada según las características del territorio. Solo así se podrá cerrar la brecha entre el deber ser del currículo y el poder hacer del aula.

## REFERENCIAS

Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. Asociación Latinoamericana de Sociología, 388–408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>

Banco Interamericano de Desarrollo. (2022). Iniciativa de habilidades del Siglo XXI. Habilidades. <https://clic-habilidades.iadb.org/es/nosotros>

Barragán, A., & Castro, G. (2025). Formación del docente de educación inicial y nuevas competencias profesionales. Sinergia Académica, 8(2765–8252), 5–11.

Calcines, A., et al. (2017). El enfoque competencial educativo en el contexto europeo. Recuperado de <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/11439/16731/>

Calderón, A. (2015). Situación de la Educación Rural en Ecuador. Grupo Diálogo Rural - Impactos a Gran Escala: Serie Informes de Asistencia Técnica, 5, 55.

Casanova, M., et al. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. Recuperado de <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/11439/16731/>

CEPAL (2021). La educación en tiempos de pandemia: América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46605-la-educacion-tiempos-pandemia-america-latina-caribe>

Cuadros, M., Livicota, R., Chanaluisa, L., Tinoco, E., Macas, M., & Coro, K. (2024). Evaluación del aprendizaje en educación inicial: herramientas y métodos adaptados a la diversidad de los estudiantes. Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando, 5(2806–5905), 1315–1325.

Cuenca, R., & Cano, T. (2022). La implementación del currículo por competencias en zonas rurales del Perú: avances y retos. Revista de Educación Latinoamericana, 18(2), 45-62.

El País. (2024). El sol ilumina la lucha de los achuar en la Amazonía ecuatoriana. Recuperado de <https://elpais.com/planeta-futuro/2024-08-25/el-sol-ilumina-la-lucha-de-los-achuar-en-la-amazonia-ecuatoriana.html>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). Resultados Estudio Primera Infancia. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/05/Nota-tecnica-Resultados-Estudio-Primera-Infancia.pdf>

Gómez, Ma. T., Moral, A. M., & Ros, C. (2019). Adaptación y validación del cuestionario de habilidades fundamentales para niños y niñas de 1er. Ciclo de educación infantil (Adaptation and validation of core skills questionnaire for children in the first cycle of Pre-school Education.). Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 12(1889–4208), 119–138.

INEC. (2019). Estadísticas del Archivo Maestro de Instituciones Educativas. Instituto Nacional de Estadística y Censos . <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/educacion/>

MINEDUC. (2014). Currículo Educación Inicial 2014. In Currículo Educación Inicial 2014. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>

MINEDUC. (2021). Currículo priorizado. Ministerio de Educación del Ecuador.

MINEDUC. (2023). Educación y competencias. Ministerio de Educación del Ecuador.

Ministerio de Educación. (2019). Redes de aprendizaje. In Ministerio de Educación (Vol. 26, Issue 1, pp. 146–162). MINEDUC. <https://n9.cl/wswl>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales. Educación General Básica. Subnivel Elemental. In Ministerio de Educación (p. 27). MINEDUC. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/12/Curriculo-priorizado-con-énfasis-en-CC-CM-CD-CS\\_Elemental.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/12/Curriculo-priorizado-con-énfasis-en-CC-CM-CD-CS_Elemental.pdf)

Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). Resultados Estudio Primera Infancia. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/05/Nota-tecnica-Resultados-Estudio-Primera-Infancia.pdf>

Moreno Guerrero, A. J., Fernández Mora, M. A., & Godino Fernández, A. L. (2020). Competencia digital Docente. Área de información y alfabetización informacional y su influencia con la edad. *ACADEMO Revista de Investigación En Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(2414–8938), 45–57. <https://doi.org/10.30545/academo.2020.ene-jun.5>

Nasqui Fajardo, S. M., & Pacurucu Juela, S. E. (2022). La Educación Inicial en Ecuador: Una visión analítica. *Revista Científic*, 7(24), 361–374. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2022.7.24.19.361-374>

ONU Ecuador. (2021). Reporte de Resultados 2021. Naciones Unidas Ecuador, 1–58. [https://ecuador.un.org/sites/default/files/2022-06/Reporte 2021 - ONU Ecuador\\_1.pdf](https://ecuador.un.org/sites/default/files/2022-06/Reporte%202021%20-%20ONU%20Ecuador_1.pdf)

Pazmiño, J., & Cantos, M. (2024). Estrategias de enseñanza – aprendizaje y el desarrollo de competencias en educación inicial. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 5(2806–5905), 1704–1724.

Roegiers, X. (2016). Marco conceptual para la evaluación de competencias. UNESCO -Oficina Internacional de Educación, 1–45. [unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_70979c9c-b5de-4aab-9f6b-34633cc661d6?\\_=245195spa.pdf&to=45&from=1](https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_70979c9c-b5de-4aab-9f6b-34633cc661d6?_=245195spa.pdf&to=45&from=1)


Rojas Chávez, M. Y., Astonitas Manayay, C., & Soplapuco Montalvo, J. P. (2023). El Desempeño Docente en Educación Inicial: Retos en Tiempos de Pandemia. *Revista Docentes 2.0*, 16(2665–0266), 30–38. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.371>

UNESCO. (1997). La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. In *Educación y cultura para el nuevo milenio* (p. 302 p.). UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)

UNICEF. (2013). Las 12 Habilidades Transferibles del Marco Conceptual y Programático de UNICEF (pp. 1–7). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

UNICEF. (2021). Un año y medio sin escuela: la historia de Margarita. Recuperado de <https://www.unicef.org/ecuador/historias/un-a%C3%B1o-y-medio-sin-escuela-la-historia-de-margarita>

UNICEF. (2022). Proteger los derechos de la infancia en tiempos de crisis 2021 (pp. 1–16). [https://www.unicef.org/media/120406/file/UNICEF Annual Report 2021 SP.pdf](https://www.unicef.org/media/120406/file/UNICEF%20Annual%20Report%202021%20SP.pdf) %0Aunicef.org

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons .