



Sánchez Vargas, X.; Pantoja Vallejo, A. (2024). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 89-112

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA

INFLUENCE OF TEACHER TRAINING ON UNIVERSITY TEACHING PRACTICE

Sánchez Vargas, Xiomara¹; Pantoja Vallejo, Antonio²;

¹Universidad Autónoma de Santo Domingo, UASD,
xsanchez33@uasd.edu.do,
<https://orcid.org/0000-0001-7112-114X>

²Universidad de Jaén, España
apantoja@ujaen.es,
<https://orcid.org/0000-0001-5374-4378>

Recibido: 04/05/2025. Aceptado: 22/09/2025

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo diagnosticar la influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria, según la percepción de docentes y estudiantes. Se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD-SEDE) con un enfoque cuantitativo descriptivo, empleando una muestra intencional de 25 docentes y 34 estudiantes. Los datos se recogieron mediante dos cuestionarios en línea, cuya calidad se garantizó mediante un proceso de validación de juicio



Sánchez Vargas, X.; Pantoja Vallejo, A. (2024). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 89-112

de expertos y la comprobación de su confiabilidad interna. Entre los resultados más relevantes se encuentran que la mayoría de los docentes se formó bajo un modelo constructivista y no están satisfechos con su formación continua. Todos los encuestados promueven un perfil docente innovador y transformador, alineado a las necesidades educativas actuales. Finalmente, se reconoce que una buena formación docente influye positivamente en la práctica, contribuyendo a cerrar la brecha entre teoría y práctica y a mejorar la calidad educativa.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, práctica pedagógica, perfil docente, estrategias metodológicas.

ABSTRACT

The present study aimed to diagnose the influence of teacher training on university teaching practice, based on the perceptions of both faculty members and students. The research was conducted at the Autonomous University of Santo Domingo (UASD-Main Campus) using a descriptive quantitative approach, with a purposive sample of 25 faculty members and 34 students. Data were collected through two online questionnaires, whose quality was ensured through expert judgment validation and verification of internal reliability. Among the most relevant results, it was found that most teachers were trained within a constructivist model and are dissatisfied with their continuous learning. All respondents advocate for an innovative and transformative teacher profile, aligned with current educational needs. Finally, it is recognized that sound teacher training positively influences practice, contributing to bridging the gap between theory and practice and enhancing educational quality.



Sánchez Vargas, X.; Pantoja Vallejo, A. (2024). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 89-112

Keywords: *Teacher training, pedagogical practice, teacher profile, methodological strategies.*

1. INTRODUCCIÓN

La formación docente constituye la base estratégica para garantizar una educación de calidad, inclusiva y contextualizada ante las exigencias sociales y tecnológicas del siglo XXI. Diversos estudios recientes han profundizado en la relación entre la formación docente universitaria, las condiciones institucionales y la calidad de la práctica pedagógica.

Peña-Vicuña y Acosta-Peña (2023) proponen una visión multinivel del impacto de los programas de formación docente, destacando que estos no solo transforman las competencias del profesorado, sino que también inciden en la cultura institucional y en la experiencia estudiantil. Gordillo y Prado (2024), Domingo (2021) y Durán et al. (2021) por su parte, hacen un llamado a concebir una formación crítica y colaborativa, orientada a transformar la práctica pedagógica desde procesos colectivos y reflexivos.

En un mundo interconectado, demanda la incorporación de metodologías activas, aprendizaje contextualizado, innovación educativa y competencias digitales como ejes de la preparación docente (Cuenca Mera et al., 2024; Viñoles-Cosentino et al., 2022). Esto articularía la teoría con la práctica, algo que, de acuerdo con Korthagen (2011), sigue siendo el mayor desafío de la formación docente, por lo que la preparación práctica de los futuros docentes constituye la “piedra angular” de su formación; una problemática que también ha sido señalada por UNESCO-IESALC (2022), al evidenciar que en América Latina persiste una brecha entre



Sánchez Vargas, X.; Pantoja Vallejo, A. (2024). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 89-112

los modelos pedagógicos declarados y las prácticas reales en el aula, debido a limitaciones institucionales y a la insuficiente articulación entre teoría, práctica e innovación. De manera coherente, investigaciones como la de Mariño Fernández et al., (2021) señalan que la formación inicial aún presenta dificultades para asegurar la transferencia de metodologías y enfoques pedagógicos al aula, lo que amplía la brecha entre el modelo formativo y la práctica docente.

En la República Dominicana, existen esfuerzos normativos importantes orientados a profesionalizar la carrera docente y a reducir la brecha teoría–práctica.

La Ley 139-01, el Decreto 639-03 y la Política de Formación Docente Integral (MESCyT, 2021) buscan fortalecer la formación inicial y continua del profesorado, reconociendo las condiciones institucionales como factor crítico para la implementación de metodologías innovadoras (González-Córdova y Vega-Carrillo, 2020). No obstante, Medina (2021) cuestiona la fragmentación habitual entre saber académico y vivencias docentes, y propone una formación en la que la investigación permita articular el conocimiento disciplinar con las dimensiones emocionales, éticas y contextuales del acto de enseñar. Sin embargo, este enfoque integrador aún enfrenta desafíos, entre ellos la descontextualización de ciertos programas formativos y la necesidad permanente de actualizar las competencias docentes, como señalan Rico-Gómez y Ponce Gea (2022) y Müller y Gaete (2024).

La literatura reciente coincide en que la práctica pedagógica universitaria es el resultado de la interacción entre la formación inicial, la actualización permanente y las condiciones institucionales que pueden potenciar o limitar el ejercicio docente. En esta perspectiva, la formación continua es reconocida como un componente decisivo para fortalecer las competencias profesionales y favorecer mejoras en la práctica educativa, tal como señalan Aguirre-Canales et al. (2021). Esta visión se articula con los aportes que subrayan la importancia de comprender la enseñanza



Sánchez Vargas, X.; Pantoja Vallejo, A. (2024). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 89-112

desde un enfoque sistémico que integra la percepción estudiantil, el contexto organizacional y la cultura académica (Cano Quintero y Ordóñez, 2021; Ortúzar, 2020; Gómez Fernández et al., 2022).

2. OBJETIVO DEL ESTUDIO

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las percepciones de docentes y estudiantes universitarios sobre la influencia de la formación docente (tanto inicial como continua) en la práctica pedagógica real. El estudio se plantea con un carácter diagnóstico y exploratorio en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UASD (sede central), con el propósito de identificar logros y brechas existentes que aporten evidencias empíricas al debate sobre cómo la formación del profesorado se refleja (o no) en la práctica educativa cotidiana.

3. MÉTODO

Para responder a los objetivos planteados, se empleó un enfoque cuantitativo descriptivo–exploratorio, adecuado para examinar tendencias y percepciones en contextos universitarios. En esta sección se describen de manera sistemática los aspectos metodológicos del estudio: las características de los participantes, el diseño y validación de los instrumentos de recolección de información, los pasos seguidos en el procedimiento de aplicación y los análisis estadísticos realizados.

3.1. Participantes

El diagnóstico se realizó en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).



Sánchez Vargas, X.; Pantoja Vallejo, A. (2024). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 89-112

La muestra del estudio consistió en 59 participantes, de los cuales 25 eran docentes y 34 eran estudiantes, seleccionados de forma intencional por su disposición voluntaria para participar. Se excluyeron docentes pertenecientes a recintos o centros regionales, para centrar el análisis en la sede principal. Aunque el tamaño de la muestra es relativamente reducido, se consideró suficiente dado el carácter exploratorio del estudio, enfocándose en obtener indicios iniciales representativos de la población accesible.

3.2 Instrumento

Para la recolección de datos se aplicaron dos cuestionarios diferenciados: uno dirigido a docentes (11 ítems: influencia de la formación inicial y modelo pedagógico recibido; percepción de la formación continua y de las oportunidades de actualización profesional; y aplicabilidad de la formación a la práctica) y otro a estudiantes (20 ítems, sobre dominio disciplinar y desempeño pedagógico; metodologías empleadas; actualización docente; e influencia de la formación en la enseñanza).

Ambos instrumentos incluyeron escalas tipo Likert de cinco puntos (de acuerdo y de frecuencia), además de preguntas cerradas y semiabiertas, lo que permitió captar percepciones, niveles de satisfacción y frecuencia de aplicación. La validación de contenido se realizó en dos fases: primero, la revisión por un panel de cinco jueces expertos (doctores en educación con especialización en psicopedagogía, investigación educativa, pedagogía y formación de formadores) quienes evaluaron la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems; luego, un pilotaje con participantes externos al estudio, que permitió afinar la redacción y secuencia de los ítems. La confiabilidad interna se estimó mediante el coeficiente



Sánchez Vargas, X.; Pantoja Vallejo, A. (2024). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 89-112

alfa de Cronbach, obteniendo valores aceptables en ambos instrumentos: docentes ($\alpha \approx .71$) y estudiantes ($\alpha \approx .77$).

En esta fase exploratoria se priorizó la validez de contenido y la confiabilidad preliminar (Galicia Alarcón et al., 2017; Balderas Sánchez et al., 2022; Polit y Beck, 2021; Pérez-Gil et al., 2000).

3.3. Procedimiento

La recolección de datos se realizó durante el semestre 2024-1 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UASD, sede central. Los participantes fueron contactados por correo institucional y WhatsApp, donde se explicó el objetivo del estudio, asegurando la confidencialidad y el uso exclusivamente académico de la información. En el encabezado del cuestionario se incluía una nota de consentimiento informado, de manera que al completarlo y enviarlo de forma voluntaria los participantes otorgaban su autorización.

Los cuestionarios se respondieron en línea de forma asincrónica durante tres semanas, con recordatorios periódicos para aumentar la tasa de respuesta. Al cierre, se eliminaron registros incompletos y se exportaron los datos a un formato compatible con el software estadístico, preservando la integridad de la información.

3.3.1. Análisis estadísticos de los datos

La normalidad de las puntuaciones (globales y por dimensiones) se evaluó mediante la prueba de Shapiro–Wilk. En términos generales se encontraron desviaciones respecto a la distribución normal ($p < .05$), por lo que, además de



Sánchez Vargas, X.; Pantoja Vallejo, A. (2024). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 89-112

procedimientos paramétricos, se emplearon análisis no paramétricos cuando fue pertinente.

El cuestionario de docentes mostró que el puntaje global y dos dimensiones no presentaron desviaciones significativas ($p > .05$), mientras que la dimensión de formación continua quedó en el umbral ($p \approx .05$), por lo que, se privilegiaron técnicas paramétricas, además, se contrastaron los hallazgos con alternativas no paramétricas. Para el cuestionario de estudiantes, en cambio, la misma prueba indicó desviaciones significativas de la normalidad en el puntaje global y en las cuatro dimensiones ($p < .05$), lo que justificó la inclusión de análisis no paramétricos junto con los paramétricos.

En lo que respecta a la interpretación de las variables objeto de estudio se aplicaron estadísticos descriptivos: frecuencias absolutas y relativas, medidas de tendencia central (media) y de dispersión (desviación estándar y varianza). Asimismo, se exploraron relaciones entre variables clave mediante correlaciones de Pearson, cuando los supuestos lo permitieron (especialmente en docentes), y de Spearman en los casos de no normalidad (particularmente en estudiantes y en la dimensión docente en el umbral), como análisis de sensibilidad.

4. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación recogen las percepciones de docentes y estudiantes sobre la influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. Mientras los docentes valoran su preparación y oportunidades de actualización, los estudiantes aportan su visión sobre cómo dicha formación se refleja en el desempeño de sus profesores. Para facilitar el análisis, los hallazgos se organizan en torno a las variables y sus dimensiones.



Sánchez Vargas, X.; Pantoja Vallejo, A. (2024). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 89-112

4.1. Formación inicial del docente y su aplicación en la práctica pedagógica

Los datos indican que el 56% del profesorado encuestado se formó bajo un modelo pedagógico constructivista, seguido por un 28% que señaló el modelo conductista, un 12% el cognoscitivo y un 4% el tradicionalista. A pesar de ello, desde la percepción estudiantil, el 68% reportó que las estrategias constructivistas no se aplican de manera consistente en el aula (solo un 32% de los estudiantes reconoce su aplicación). Esta dimensión mostró una media de 1.64 y una desviación estándar de 0.810, reflejando una valoración moderadamente positiva con una ligera dispersión de opiniones.

En cuanto a la correspondencia entre la formación inicial y el perfil profesional actual, el 60% del profesorado manifestó que existe una relación directa, el 28% expresó dudas y el 12% no reconoció relación alguna. Este aspecto obtuvo una media de 2.60 y una desviación estándar de 0.707, evidenciando una tendencia favorable y homogénea en las respuestas, con cierto consenso sobre la alineación de la formación inicial con las exigencias de su desempeño docente actual. Estos resultados se sintetizan en la Figura 1.

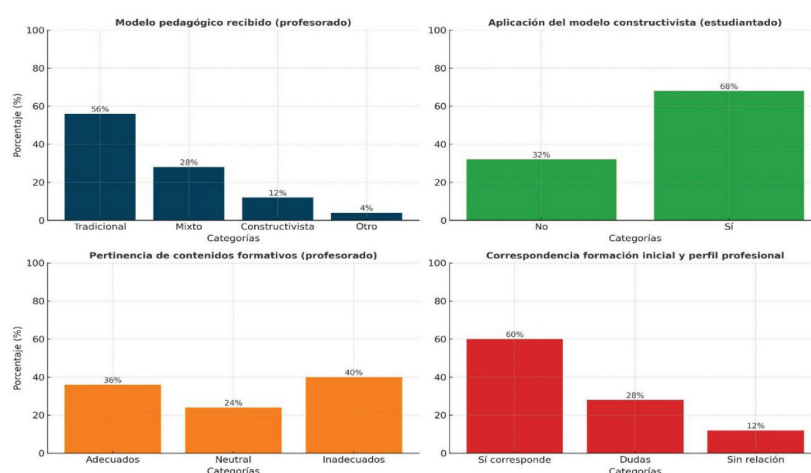
4.2. Formación continua del docente y su impacto en la práctica pedagógica

La mayoría del profesorado (72%) reconoce la formación continua como un factor crucial para su actualización y fortalecimiento de competencias (media 1.56; DE 0.917), reflejando un consenso positivo con variabilidad moderada entre las respuestas. Aunque un 28% de los docentes no considera esta formación decisiva, el 64% percibe que la UASD brinda oportunidades adecuadas para acceder



Sánchez Vargas, X.; Pantoja Vallejo, A. (2024). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 89-112

Figura 1. Percepciones sobre la formación inicial y su aplicación en la práctica pedagógica



Nota: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos encuesta, 2024.

a programas de educación continua (media 1.96; DE 1.019), mostrando una valoración favorable, pero con respuestas algo dispersas. Respecto a la pertinencia de los programas de actualización ofrecidos, el 72% los considera alineados con sus necesidades profesionales (media 2.04; DE 0.735), indicando una percepción moderadamente positiva con mayor consenso entre los encuestados.

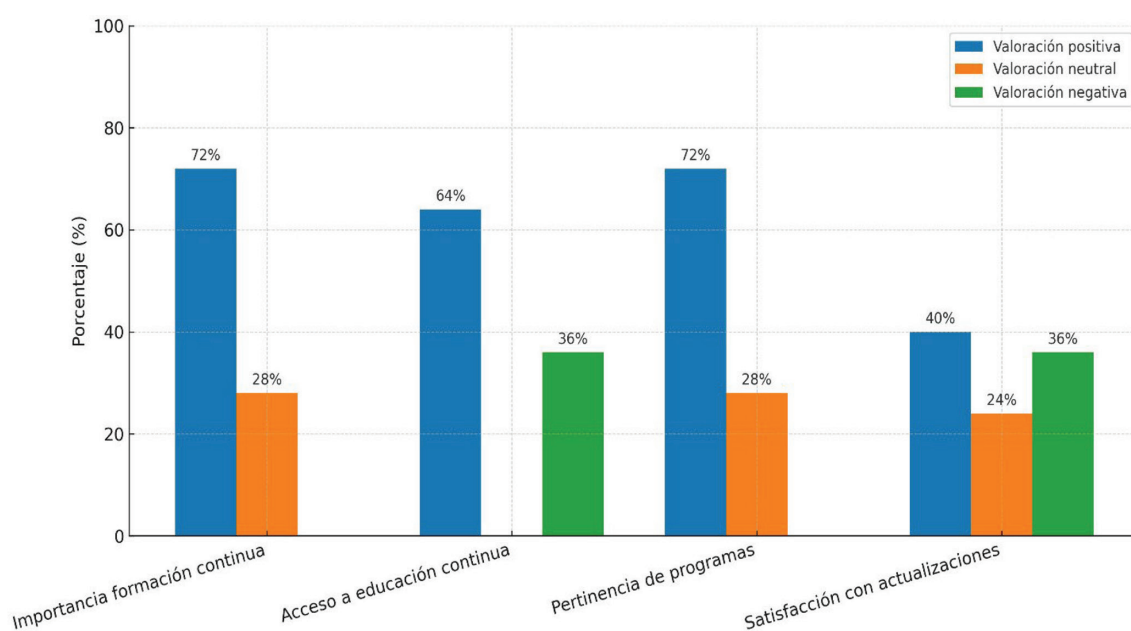
En lo relativo a la satisfacción general con las capacitaciones recibidas, el 40% del profesorado manifestó estar satisfecho, frente a un 36% que expresó insatisfacción y un 24% neutral (media 1.96; DE 1.019), reflejando valoraciones diversas, aunque con una tendencia positiva moderada. Una síntesis visual de estos resultados se presenta en la Figura 2.

4.3. Metodología y estrategias didácticas

El 88% del profesorado considera que las estrategias aprendidas en su formación han sido útiles o muy útiles para su práctica pedagógica, mientras que

Sánchez Vargas, X.; Pantoja Vallejo, A. (2024). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 89-112

Figura 2. Formación continua del profesorado y su impacto en la práctica pedagógica



Nota: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos encuesta, 2024.

un 12% las percibe con poca utilidad (media 1.44; DE 0.712). Desde la percepción estudiantil, las estrategias más observadas en el aula fueron las clases magistrales (27.3%), el trabajo en grupo (18.2%) y los exámenes escritos tradicionales (15.2%). En menor proporción se reportaron los debates guiados (12.1%) y las investigaciones o trabajos de campo (12.1%). El uso de tecnologías educativas alcanzó un 6.1%, mientras que los estudios de caso y proyectos prácticos representaron un 3.0% cada uno.

4.4 . Dominio disciplinar y desempeño pedagógico (estudiantes)

La valoración estudiantil sobre el dominio disciplinar y desempeño pedagógico del profesorado mostró una media = 4.00 (DE = 1.37) en la escala de



Sánchez Vargas, X.; Pantoja Vallejo, A. (2024). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 89-112

1 a 5. El 75.7% de los estudiantes se mostró de acuerdo o totalmente de acuerdo con que sus profesores demuestran dominio en el área que imparten, mientras que un 15.1% expresó desacuerdo o total desacuerdo, y un 9.1% se mantuvo neutral. Estos resultados evidencian una apreciación generalmente favorable del manejo de contenidos y de las competencias pedagógicas del profesorado, aunque no exenta de cierta variabilidad entre asignaturas.

4.5. Condiciones de enseñanza

El 76% del profesorado encuestado considera adecuadas las condiciones institucionales para impartir docencia, mientras que un 24% adopta una postura neutral. La media obtenida fue de 1.80, con una desviación estándar de 0.816 (varianza = 0.667), reflejando una valoración moderadamente positiva, aunque con cierto nivel de dispersión. Esto sugiere experiencias heterogéneas entre los docentes respecto a la infraestructura y los recursos disponibles. Por su parte, al evaluar la percepción estudiantil, el 57.6% de los estudiantes valora positivamente la infraestructura institucional, un 24.2% se muestra neutral y un 18.2% no la considera satisfactoria.

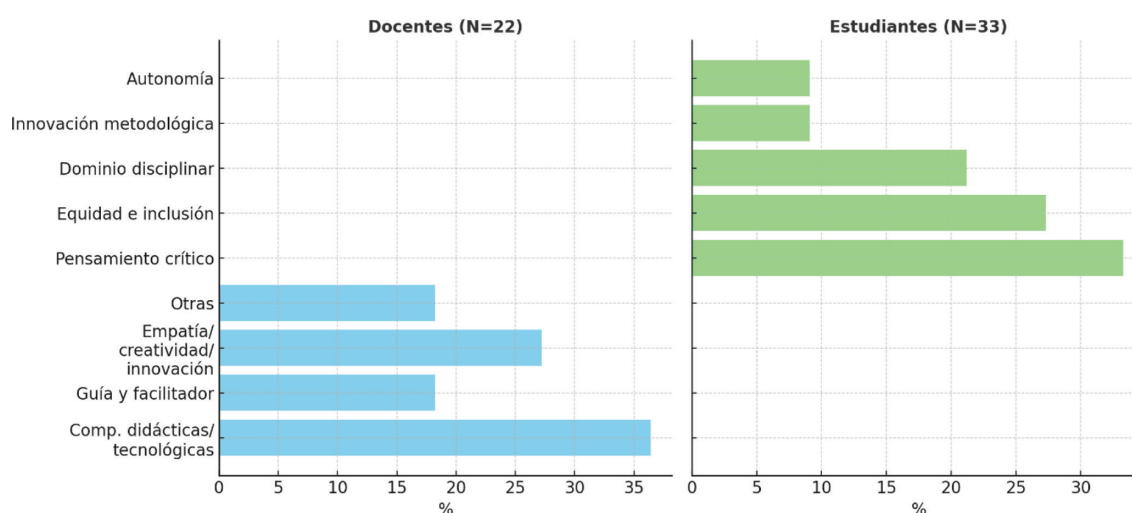
4.6. Competencias docentes en el siglo XXI: perspectivas de docentes y estudiantes

En cuanto al perfil docente ideal, los profesores (N = 22) señalaron sobre todo las competencias didácticas, tecnológicas y pedagógicas (36.4%), seguidas de funciones de guía y facilitador (18.2%) y atributos de empatía, creatividad e innovación (≈ 13 –14%). La valoración global alcanzó una media de 3.22 (DE = 1.57).

Sánchez Vargas, X.; Pantoja Vallejo, A. (2024). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 89-112

Por su parte, los estudiantes ($N = 33$) destacaron el pensamiento crítico (33.3%), la equidad e inclusión (27.3%) y el dominio disciplinar (21.2%), con menor énfasis en la innovación metodológica y la autonomía (9.1% cada uno). Su valoración global fue de $M = 2.76$ ($DE = 1.66$). La comparación entre ambas poblaciones se observa en la Figura 3.

Figura 3. Comparación de competencias prioritarias del docente del siglo XXI



Nota: Los porcentajes corresponden únicamente a los casos válidos (22 docentes y 33 estudiantes). Dos participantes (1 docente y 1 estudiante) no respondieron este ítem, por lo que fueron excluidos del análisis.

4.7. Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica (perspectiva docente-estudiante)

En relación con la influencia de la formación docente en la práctica pedagógica, los resultados indican percepciones generalmente positivas desde ambos grupos evaluados. Desde la perspectiva del profesorado, un 64% reconoce que su desempeño en el aula está influido de manera efectiva por su formación



Sánchez Vargas, X.; Pantoja Vallejo, A. (2024). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 89-112

académica inicial y continua. Esta percepción se ve reflejada en una media de 2.48 y una desviación estándar de 0.714, evidenciando una valoración moderadamente positiva y una alta homogeneidad en las respuestas.

Por otro lado, el 72% de los estudiantes considera que la formación continua de los docentes incide de manera positiva en la calidad de la enseñanza, con una media de 4.12 y una desviación estándar de 1.269. Si bien esto confirma una percepción positiva general, la mayor desviación sugiere una variabilidad más alta en las respuestas estudiantiles. Además, el 84% de los estudiantes señala que los profesores que se actualizan son más efectivos en su enseñanza, respaldo cuantificado en una media de 4.36 y DE 0.994, evidenciando un consenso bastante consistente respecto a la importancia de la actualización profesional del docente.

Finalmente, se exploró la relación entre formación y práctica mediante pruebas de correlación. La correlación de Pearson entre la autopercepción de los docentes sobre su formación y su práctica pedagógica resultó baja ($r = 0.247$). De modo similar, en los estudiantes la relación entre la aplicación de métodos pedagógicos por sus docentes y la formación continua de estos también fue débil ($r = -0.207$), no alcanzando significancia estadística ($p > 0.05$). Estos resultados sugieren que, aunque la formación se valora positivamente, su efecto directo sobre la práctica observable puede ser limitado o estar mediado por otros factores.

4.8. Relaciones entre las percepciones de docentes y estudiantes

El análisis de las correlaciones de Pearson y Spearman permitió identificar convergencias sustantivas entre las percepciones del profesorado y las valoraciones estudiantiles sobre la influencia de la formación docente en la práctica pedagógica. Se encontraron correlaciones positivas moderadas (r y $\rho \approx .38-.47$) entre la



Sánchez Vargas, X.; Pantoja Vallejo, A. (2024). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 89-112

formación del profesorado (inicial y continua) y las valoraciones estudiantiles de la actualización metodológica y el fomento del pensamiento crítico. Asimismo, la satisfacción docente con la formación permanente se asoció significativamente con la percepción estudiantil de equidad en la evaluación y eficacia de los métodos de enseñanza (r y $\rho \approx .48$).

Por su parte, la percepción de los docentes sobre las condiciones institucionales mostró correlación positiva con la apreciación estudiantil de la infraestructura y el apoyo institucional ($r \approx .38$). En conjunto, estos resultados evidencian que la formación y actualización docente, sumadas al contexto institucional, impactan de manera directa en la calidad de la enseñanza universitaria.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. Discusión

La formación inicial del profesorado se basó mayoritariamente en modelos constructivistas (56%), aunque un 68% de los estudiantes percibe que estas metodologías no se aplican con consistencia en el aula. Esta discrepancia refleja la descontextualización señalada por la OEI (2021) y Cuenca Mera et al. (2024). Para reducir esta brecha, se propone fortalecer la preparación práctica mediante estrategias que favorezcan la transferencia pedagógica, como el aprendizaje basado en problemas (Darling-Hammond, 2014).

Estos hallazgos se corresponden con Aguirre-Canales et al. (2021), quienes evidencian que la formación continua fortalece competencias pedagógicas y mejora la práctica docente, así como con Mariño Fernández et al. (2021), quienes advierten que la formación inicial presenta dificultades para trasladar al aula los enfoques metodológicos trabajados.



Sánchez Vargas, X.; Pantoja Vallejo, A. (2024). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 89-112

En cuanto a la formación continua, un 72% de los docentes la considera decisiva para mejorar su desempeño, y un 64% percibe que la universidad ofrece oportunidades de actualización.

Pero, en cuanto al nivel de satisfacción, solo el 40% se declara satisfecho con los programas recibidos. Esta disparidad evidencia deficiencias en la pertinencia de la oferta institucional y la clara necesidad de una actualización más ajustada a la realidad ya que en los programas actuales es perciben una descontextualización de la capacitación (Rico-Gómez y Ponce Gea, 2022; Müller & Gaete, 2024).

Estos resultados respaldan la urgencia de repensar la formación y capacitación docente, en el marco de interconectar la teoría con la realidad, con propuestas formativas flexibles, contextualizadas y en correspondencia con las demandas reales del aula (Domingo, 2021; Durán et al., 2021 y Vaillant, 2023).

Respecto a las estrategias metodológicas, aunque el 88% del profesorado afirma que las herramientas aprendidas en su formación le han sido útiles, los estudiantes reportan una prevalencia de métodos tradicionales, como clases magistrales y exámenes escritos. Esta divergencia cuestiona la aplicación sistemática de prácticas innovadoras. Integrarlas de manera efectiva requiere condiciones institucionales favorables, práctica reflexiva y acompañamiento pedagógico. La variabilidad en las respuestas docentes muestra que, pese a reconocer su valor, estas metodologías no siempre se implementan en la dinámica cotidiana.

La comparación entre docentes y estudiantes muestra una brecha significativa en torno a las competencias consideradas prioritarias. Mientras los primeros tienden a resaltar atributos personales y pedagógicos; los segundos enfatizan demandas vinculadas al aprendizaje y a la justicia académica, tales como el pensamiento crítico, la equidad y el dominio disciplinar. Esta divergencia sugiere que los programas formativos no siempre logran articular las expectativas del profesorado



Sánchez Vargas, X.; Pantoja Vallejo, A. (2024). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 89-112

con las necesidades percibidas por los estudiantes, lo que limita la coherencia entre la formación docente y la práctica educativa.

Autores como Aguerrondo (2022) y Rico-Gómez y Ponce Gea (2022) plantean que una formación centrada en habilidades técnicas resulta insuficiente si no se acompaña de competencias socioemocionales y éticas capaces de sostener la inclusión y la calidad. Del mismo modo, Chiecher (2022) plantea que la innovación y la adaptación del profesorado deben situarse en diálogo con las demandas concretas de sus estudiantes, lo cual refuerza la necesidad de replantear la formación docente desde una perspectiva más integral y contextualizada.

El predominio de respuestas favorables (75.7%) confirma que los estudiantes reconocen un sólido dominio disciplinar en sus docentes, lo que constituye una base indispensable para el desempeño pedagógico. No obstante, la existencia de un 15% de respuestas negativas revela percepciones críticas que sugieren heterogeneidad en la calidad formativa recibida. Esta disparidad se conecta con la persistente prevalencia de metodologías tradicionales señalada en los hallazgos, indicando que el conocimiento disciplinar no siempre se traduce en prácticas didácticas innovadoras. La literatura coincide en que el dominio de contenidos, aunque esencial, requiere complementarse con actualización permanente y estrategias pedagógicas activas para impactar de manera significativa en el aprendizaje (Vaillant, 2023; Rico-Gómez y Ponce Gea, 2022).

En lo relativo a las condiciones institucionales, el 76% de los docentes considera que la universidad ofrece un entorno adecuado para la enseñanza, frente a un 58% de estudiantes que valoran positivamente la infraestructura y los recursos.

Aunque el contexto institucional es valorado positivamente, los datos muestran áreas de mejora. La investigación indica que infraestructura, recursos y apoyo organizacional son factores clave para implementar metodologías activas e innovación



Sánchez Vargas, X.; Pantoja Vallejo, A. (2024). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 89-112

pedagógica (González-Córdova y Vega-Carrillo, 2020), por lo que el entorno universitario puede facilitar o restringir la aplicación efectiva de la formación docente.

El análisis correlacional permitió identificar convergencias sustantivas entre las percepciones de docentes y estudiantes. Se hallaron correlaciones positivas moderadas (r y $\rho \approx .38-.48$) entre la formación inicial y continua de los docentes y la valoración estudiantil de la actualización metodológica y el fomento del pensamiento crítico. Asimismo, la satisfacción docente con la formación permanente se asoció significativamente con la percepción estudiantil de equidad en la evaluación y eficacia de los métodos de enseñanza (r y $\rho \approx .48$). También se evidenció que la percepción de los docentes sobre las condiciones institucionales correlacionó positivamente con la apreciación estudiantil de la infraestructura y el apoyo institucional ($r \approx .38$). En conjunto, estos resultados muestran que la formación y actualización docente, junto con el contexto institucional, influyen de manera directa en la calidad de la enseñanza universitaria.

No obstante, al analizar la relación global entre formación y práctica pedagógica, la correlación resultó prácticamente nula. Esta aparente contradicción se explica porque los efectos positivos de la formación emergen en dimensiones específicas, pero no siempre se traducen en una práctica pedagógica integral. Dicho hallazgo coincide con investigaciones internacionales que advierten que la formación docente, aunque necesaria, no garantiza transformaciones profundas si no va acompañada de apoyo institucional, seguimiento reflexivo y adecuación al contexto (Darling-Hammond, 2014; Vaillant, 2023).

El estudio revela una paradoja, ya que, aunque los docentes valoran positivamente la actualización profesional, los estudiantes no siempre perciben su impacto en la enseñanza. Este desajuste pone en cuestión la pertinencia de la formación y las condiciones que facilitan su transferencia a la práctica.



Sánchez Vargas, X.; Pantoja Vallejo, A. (2024). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 89-112

Para cerrar la brecha entre teoría y práctica se requieren intervenciones sistémicas que incluyan formación contextualizada, acompañamiento pedagógico, mejores condiciones institucionales y una cultura de evaluación. Aunque el tamaño muestral (25 docentes y 34 estudiantes de una sola institución) limita la generalización de los hallazgos, el diagnóstico ofrece una radiografía inicial coherente con tendencias internacionales y refuerza la necesidad de vincular más estrechamente la formación docente con la práctica universitaria.

5.2. Conclusiones

La formación docente es esencial para la calidad universitaria, pero su transferencia a la práctica no siempre se produce de manera efectiva. La desarticulación entre teoría, condiciones institucionales y programas de actualización explica las brechas entre lo aprendido y lo aplicado, reflejadas además en las diferencias entre docentes y estudiantes respecto al uso de metodologías activas y al entorno institucional.

Los estudiantes reconocen en sus docentes un adecuado dominio disciplinar y desempeño pedagógico; sin embargo, esta fortaleza debe articularse con metodologías activas y formación continua situada para consolidar aprendizajes significativos y sostenibles en la educación universitaria.

De ahí surge la urgencia de replantear los modelos de formación, de modo que estén más contextualizados y vinculados a la realidad de las aulas universitarias. Solo una formación situada, pertinente y acompañada de apoyo institucional puede garantizar que la actualización profesional responda a los retos concretos del entorno educativo y que la brecha entre teoría y práctica se reduzca, contribuyendo a una mejora sostenible de la calidad de la enseñanza universitaria.



Sánchez Vargas, X.; Pantoja Vallejo, A. (2024). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 89-112

6. REFERENCIAS

Aguerrondo, I. (2022). Del maestro al educador profesional. Bases para la profesionalización. *Ciencia y Educación*, 6(1), 97-108. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp97-108>

Aguirre-Canales, V. I., Gamarra-Vásquez, J. A., Lira-Seguín, N. A., y Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina: Una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15 (2), 101-111. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>

Balderas Sánchez, A. V., Cruz Navarro, C., Zapata Garay, N., y Salazar Mata, J. M. (2022). *La validación por juicio de expertos como estrategia para medir la confiabilidad de un instrumento*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/9593530.pdf>

Cano Quintero, M. C., y Ordóñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 284-295. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/36088>

Chiecher, A. C. (2022). Docentes en pandemia: Actitudes hacia las tecnologías y percepciones de la enseñanza virtual. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 133-164. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v22i2.48680>

Cuenca Mera, C. A., Chanatasig Arcos, F. N., y Cuenca Mera, J. X. (2024). Las metodologías activas en la formación de los profesores universitarios de la Facultad de Pedagogía. *EduSol*, 24(89), 76-84. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912024000400076&lng=es&tlng=es



Sánchez Vargas, X.; Pantoja Vallejo, A. (2024). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 89-112

Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547-561. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009>

Domingo, J. (2021). Reflexión crítica y práctica reflexiva en la formación docente. *Educación y Transformación*, 8(1), 78-95. <https://doi.org/10.9101/edu.trans.2021.001>

Durán, M., Corcelles, M., y Miquel, E. (2021). Aprendizaje entre docentes: Una vía para el desarrollo profesional. *Revista de Desarrollo Profesional*, 12(4), 210-225. <https://doi.org/10.2345/rdp.2021.004>

Galicia Alarcón, L. A., Balderrama Trápaga, J. A., y Edel Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Revista Apertura*, 9(2). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802017000300042

Gómez Fernández, C. A., Cáceres Mesa, M. L., y Pineda Cortez, P. (2022). Algunas reflexiones sobre la formación del docente y el ejercicio de su práctica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 25-36.

González-Córdova, G., y Vega-Carrillo, M. (2020). Impacto de las condiciones organizacionales en el uso de metodologías activas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(2), 233-245. <https://doi.org/10.22328/rmie2020.25233>



Sánchez Vargas, X.; Pantoja Vallejo, A. (2024). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 89-112

Gordillo, M., y Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: Revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 8(2), 75-93. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3104>

Korthagen, F. A. J. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31-50.

Mariño Fernández, R., López González, M., y Martínez García, J. (2021). La formación pedagógica del profesorado de Formación Profesional: percepciones y valoraciones de los docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35(3), 145-162. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/470391>

Medina, J. L. (2021). Tendencias actuales en la formación docente. [Conferencia]. // *Simposio Internacional de Educación Comparada*, Santo Domingo, República Dominicana.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT). (2021). *Política de formación docente integral, de calidad y equidad*. MESCyT.

Müller, M., y Gaete, J. (2024). Pedagogías de la práctica en acción para la formación docente. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 61(2), 1-8. <https://doi.org/10.7764/PEL.61.2.2024.1>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2021). *Estudio evaluativo del Programa de Formación Docente de Excelencia – Resumen ejecutivo*. OEI.



Sánchez Vargas, X.; Pantoja Vallejo, A. (2024). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 89-112

Ortúzar, S. (2020). Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 53, 45-60.

Peña-Vicuña, P., y Acosta-Peña, R. (2023). La formación en docencia universitaria, aportes y desafíos para la profesionalización docente. *Revista de Educación*, 397(4), 293-312. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052023000400293

Pérez-Gil, J. A., Chacón Moscoso, S., y Moreno Rodríguez, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(Supl. 2), 442-446. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72797102.pdf>

Polit, D. F., y Beck, C. T. (2021). *Nursing Research: Generating and Assessing Evidence for Nursing Practice* (11th ed.). Wolters Kluwer.

Rico-Gómez, M. L., y Ponce Gea, A. I. (2022). El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 77-101. <https://acortar.link/wuTM3Y>

UNESCO. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC UNESCO Santiago). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381449>



Sánchez Vargas, X.; Pantoja Vallejo, A. (2024). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 89-112

Vaillant, D. (2023). Formación docente en un mundo interconectado. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 71-87. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37806>

Viñoles-Cosentino, V., Sánchez-Caballé, A., y Esteve-Mon, F. M. (2022). Desarrollo de la competencia digital docente en contextos universitarios: una revisión sistemática. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.001>