

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA ECUATORIANA

Metodologías activas, inclusión y
desarrollo integral





Agosto 2026 – Educa Plus Editorial Académica

Copyright © Educa Plus Editorial Académica

Copyright del texto © 2026 de Autores

Ecuador, Naranjito, Cod. Post. 180301

Email: editor@reda.ec

Contacto: +593 960 838 709

<https://biblioteca.redsa.ec/>

Datos Técnicos de Publicación Internacional

Título: Innovación pedagógica en la educación básica ecuatoriana

Subtítulo: Metodologías activas, inclusión y desarrollo integral

Autores: Pucha Zapata, J. K., Lalangui Sánchez, R. E., Lalangui Sánchez, C. I., Romero Pizon, Y. D., Espinoza Vines, D. V.

Afiliación: Ministerio de Educación, Deporte y Cultura

Diseño y producción editorial: Durán Sánchez, Stephany

Editor: Barco Acosta, Jonathan

Formato: PDF

Páginas: 178 pág.

Tamaño: A4 21x29.7cm

Modo de acceso: World Wide Web

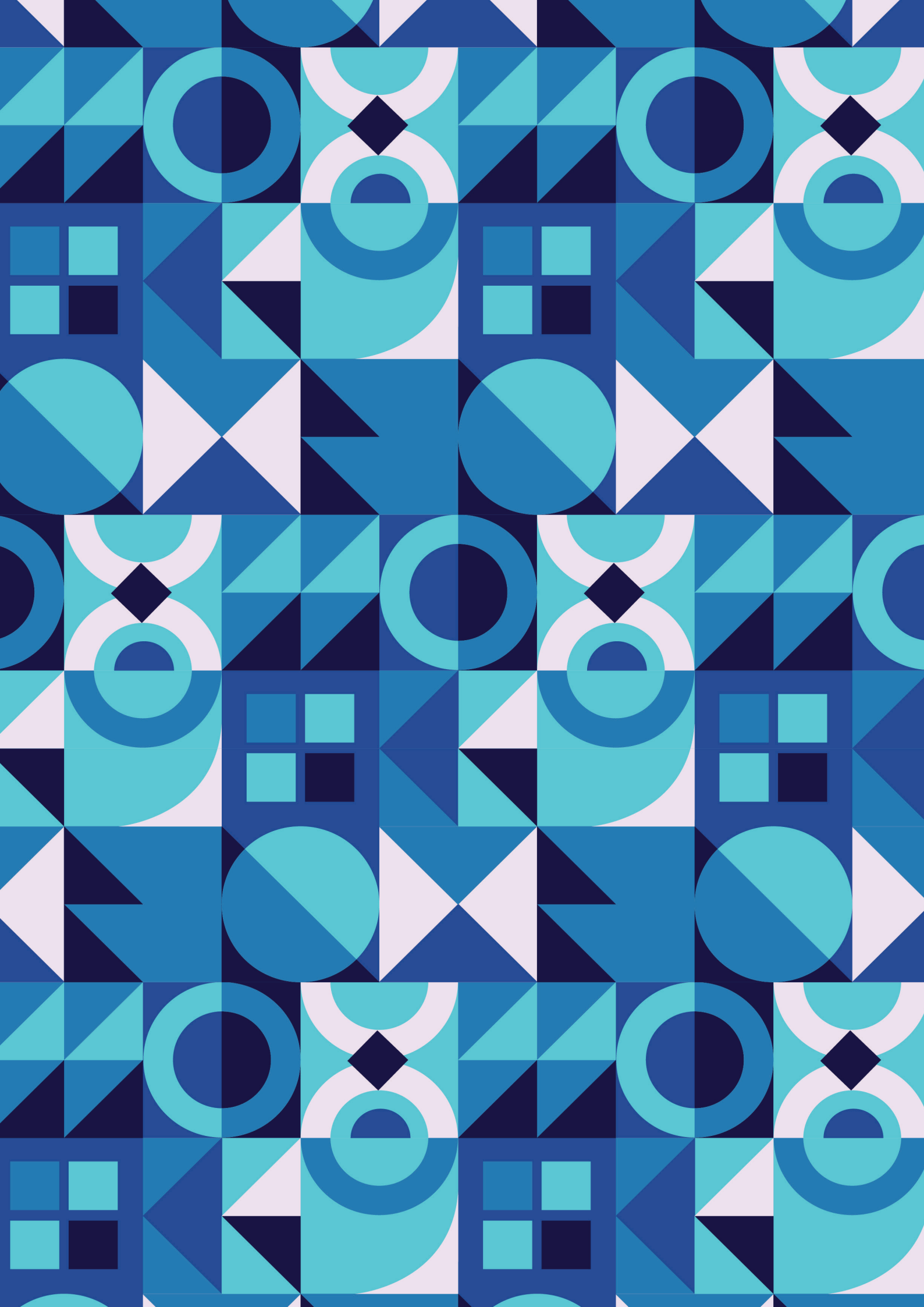
ISBN: 978-9907-9571-0-5

DOI: <https://doi.org/10.66646/educa-plus/tn9g5x16>

Este libro se sometió a arbitraje bajo el sistema de doble ciego (peer review)



EDITORIAL



Disponible para su descarga gratuita en <https://biblioteca.redsa.ec/>

Los contenidos de este libro pueden ser descargados, reproducidos, difundidos e impresos con fines de estudio, investigación y docencia, o para su utilización en productos o servicios no comerciales, siempre que se reconozca adecuadamente a los autores como fuente y titulares de los derechos de propiedad intelectual, sin que ello implique en modo alguno que aprueban las opiniones, productos o servicios resultantes. En el caso de contenidos que indiquen expresamente que proceden de terceros, deberán dirigirse a la fuente original indicada para gestionar los permisos correspondientes.

Cómo citar esta obra

Pucha Zapata, J. K. ., Lalangui Sanchez, R. E. ., Lalangui Sanchez, C. I. ., Romero Pizon, Y. D. ., & Espinoza Vines, D. V. . (2026). Innovación pedagógica en la educación básica ecuatoriana: Metodologías activas, inclusión y desarrollo integral. EDUCA-PLUS Editorial Académica. <https://doi.org/10.66646/educa-plus/tn9g5x16>

Proceso Editorial:

Cada uno de los textos publicados por Educa Plus Editorial Académica ha sido sometido a un riguroso proceso de evaluación por pares doble ciego externos (double-blind peer review), conforme a los estándares editoriales internacionales y a la normativa interna de la editorial.

Aviso Legal:

La información presentada, así como el contenido, fotografías, gráficos, cuadros, tablas y referencias de este manuscrito, es de exclusiva responsabilidad del/los autor/es y no refleja necesariamente el pensamiento ni la posición institucional de la **Educa Plus Editorial Académica**. Las opiniones expresadas en cada capítulo son responsabilidad exclusiva de sus respectivos autores.

Derechos de Autor ©

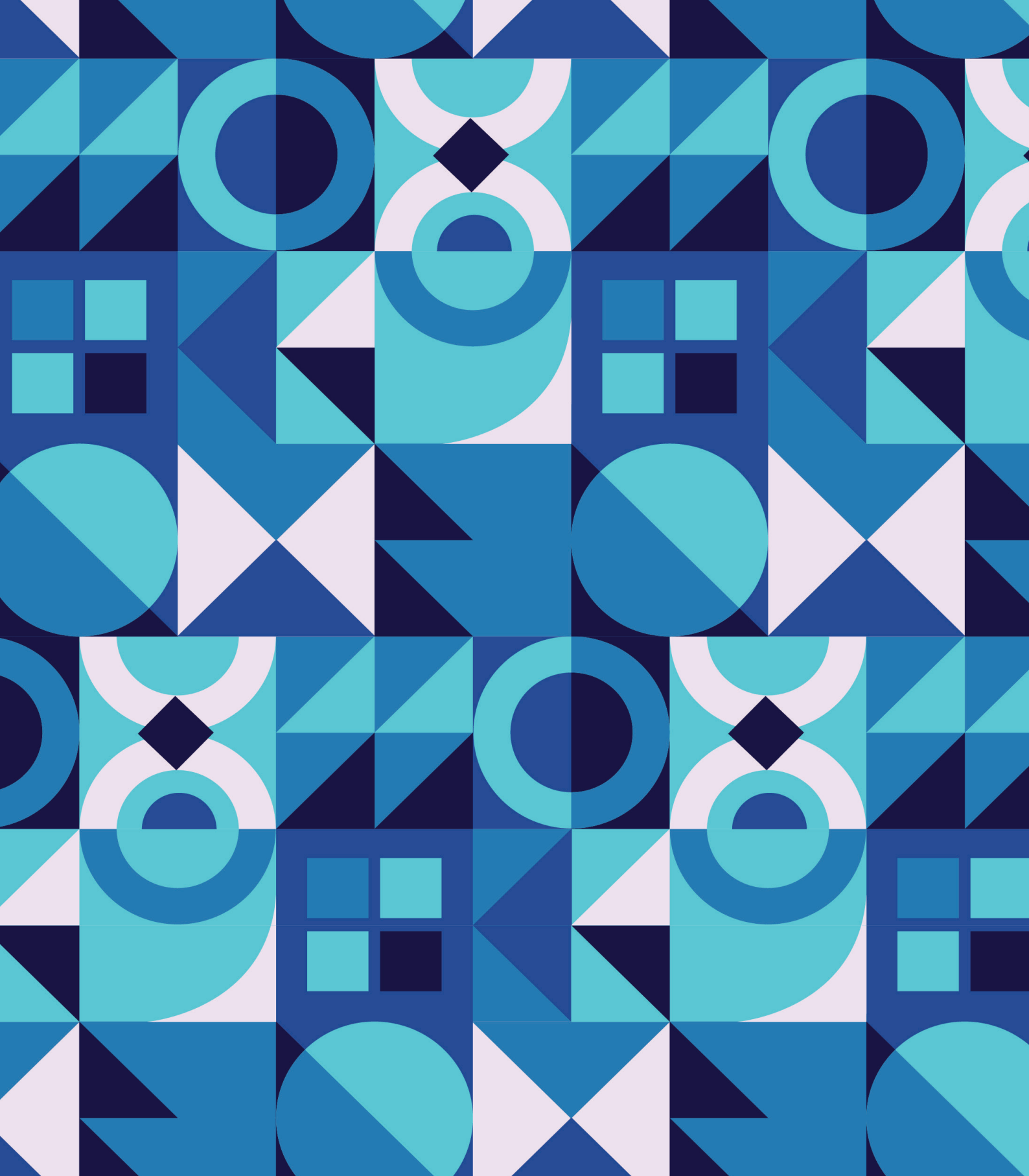
Este documento se publica bajo los términos y condiciones de la licencia:

Creative Commons Reconocimiento — No Comercial — Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Usted es libre de compartir y adaptar el material, siempre que otorgue el crédito correspondiente, no lo utilice con fines comerciales y distribuya sus contribuciones bajo la misma licencia.

Para ver una copia de esta licencia, visite: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>





ÍNDICE

- 1.1. Conceptualización de la innovación pedagógica
- 1.2. Evolución histórica de la educación básica en Ecuador
- 1.3. Marco normativo vigente
- 1.4. Paradigmas pedagógicos contemporáneos aplicados a la educación básica ecuatoriana
- 1.5. El docente innovador: perfil, competencias y desafíos en el contexto ecuatoriano

CAPÍTULO
01
pp 13 - 28

- 2.1. ¿Qué son las metodologías activas? Bases epistemológicas
- 2.2. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)
- 2.3. Aprendizaje Cooperativo y Colaborativo
- 2.4. Gamificación educativa
- 2.5. Aula Invertida (Flipped Classroom)
- 2.6. Design Thinking aplicado a la educación básica
- 2.7. Planificación docente con metodologías activas

CAPÍTULO
02
pp 31 - 50

- 3.1. Fundamentos conceptuales de la educación inclusiva
- 3.2. Necesidades Educativas Especiales en la educación básica ecuatoriana
- 3.3. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)
- 3.4. Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador
- 3.5. Estrategias interculturales para el aula regular ecuatoriana

CAPÍTULO
03
pp 53 - 71

- 4.1. La tecnología educativa en Ecuador: diagnóstico y contexto
- 4.2. Herramientas digitales para la educación básica ecuatoriana
- 4.3. Inteligencia Artificial en el aula de educación básica
- 4.4. Ciudadanía digital crítica en la educación básica ecuatoriana
- 4.5. Competencia digital docente: desarrollo profesional en la era de la IA

CAPÍTULO
04
pp 74 - 93

- 5.1. Fundamentos de la evaluación formativa
- 5.2. Estrategias de evaluación formativa para el aula ecuatoriana
- 5.3. Evaluación auténtica: aprender haciendo, demostrar siendo
- 5.4. Retroalimentación efectiva: el corazón de la evaluación formativa
- 5.5. El portafolio de aprendizaje: evidencia, reflexión y crecimiento
- 5.6. Evaluación inclusiva y equitativa: evaluar para todos.

CAPÍTULO
05
pp 96 - 115

- 6.1. *Fundamentos de la gestión del aula efectiva*
- 6.2. *Clima escolar positivo: construyendo comunidades de aprendizaje*
- 6.3. *Disciplina positiva: autoridad pedagógica sin coerción*
- 6.4. *Organización del espacio y el tiempo: el currículo silencioso*
- 6.5. *Gestión de conflictos en el aula: de la sanción a la reparación*
- 6.6. *Convivencia democrática: el aula como laboratorio de ciudadanía*

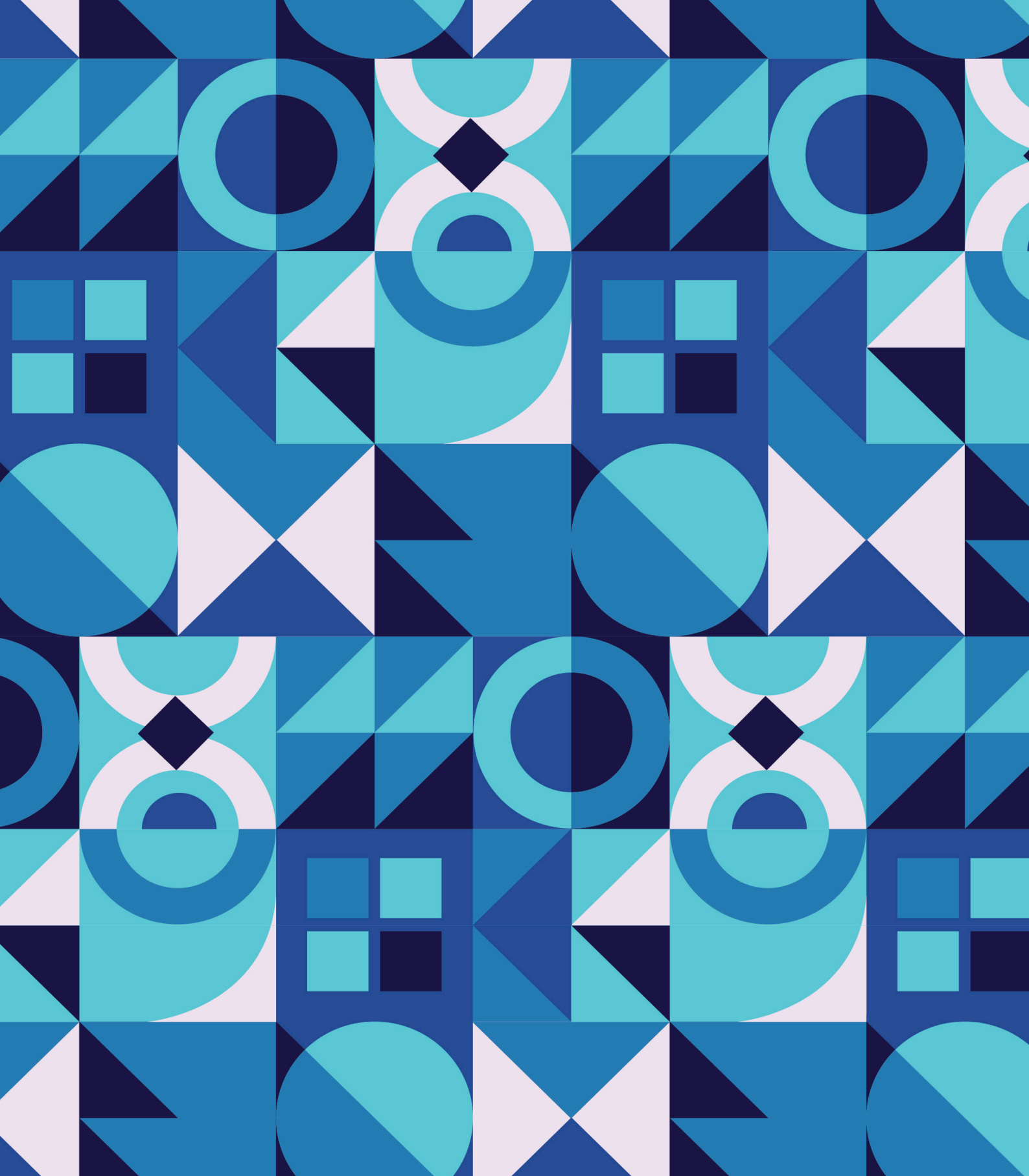
CAPÍTULO
06
pp 118 - 134

- 7.1. *Liderazgo pedagógico: fundamentos y evidencia*
- 7.2. *El liderazgo pedagógico en el contexto institucional ecuatoriano*
- 7.3. *Comunidades Profesionales de Aprendizaje: la colaboración como motor de mejora*
- 7.4. *Trabajo colaborativo docente: estrategias concretas más allá de las CPA*
- 7.5. *Mentoría y acompañamiento pedagógico entre docentes*
- 7.6. *Cultura institucional de mejora continua: sostener la transformación en el tiempo*

CAPÍTULO
07
pp 137 - 152

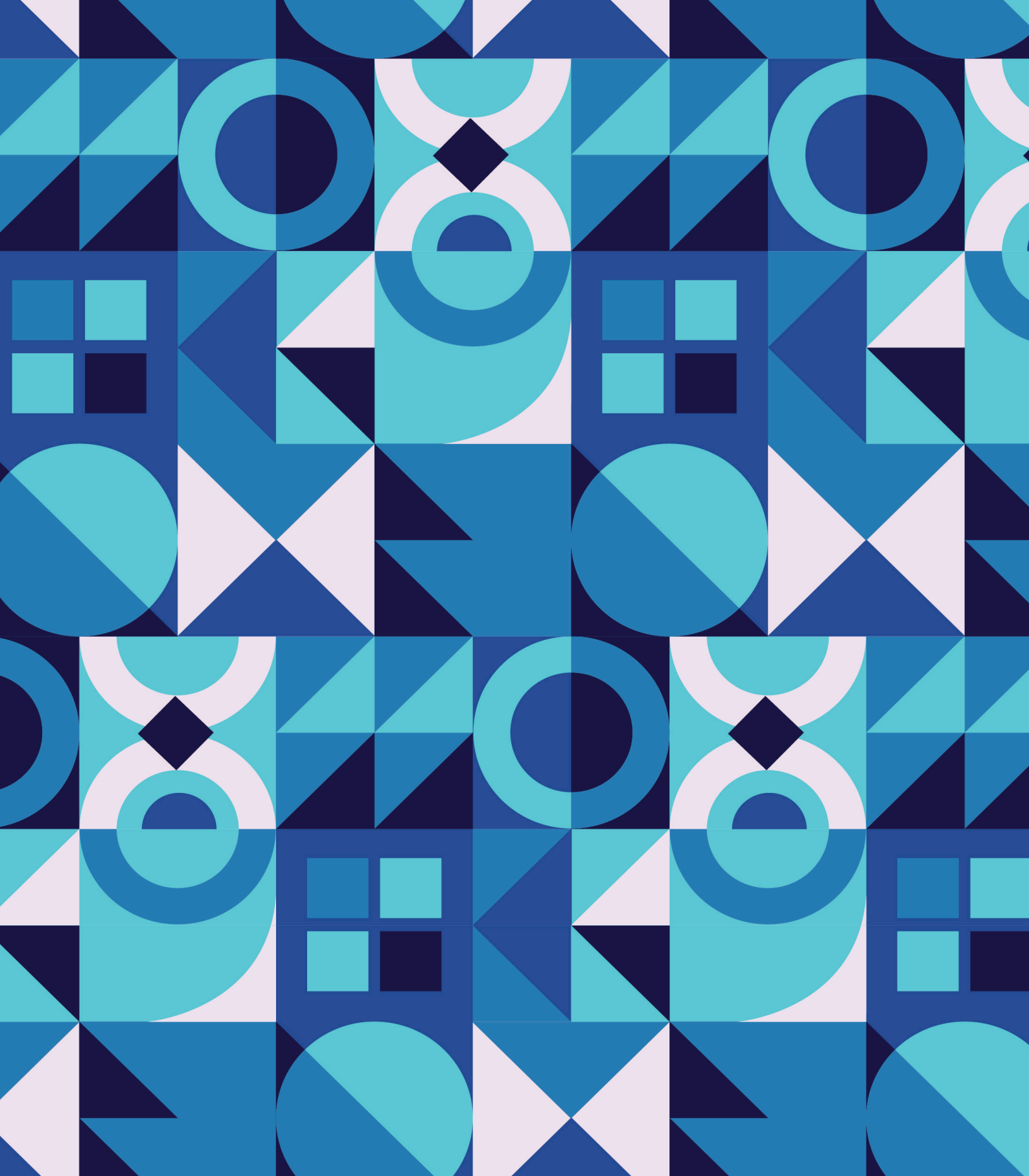
- 8.1. *Fundamentos de la investigación-acción educativa*
- 8.2. *El ciclo metodológico de la investigación-acción*
- 8.3. *Sistematización de experiencias educativas*
- 8.4. *Escritura pedagógica y difusión del conocimiento docente*
- 8.5. *Hoja de ruta de desarrollo profesional docente: integrando los ocho capítulos*

CAPÍTULO
08
pp 155 - 169



ÍNDICE TABLAS

Tabla	Título	Página
Tabla 1.1	Diferencias conceptuales entre cambio, reforma e innovación educativa	16
Tabla 1.2	Marco normativo de la educación básica ecuatoriana: instrumentos vigentes	20
Tabla 1.3	Cuadro comparativo de paradigmas pedagógicos y su aplicación en la educación básica ecuatoriana	22
Tabla 2.1	Comparación entre metodología tradicional y metodologías activas en la educación básica	34
Tabla 2.2	Plantilla de planificación de unidad didáctica con metodologías activas – Educación Básica Ecuador	47
Tabla 3.1	Marco normativo de la educación inclusiva en Ecuador: instrumentos clave y sus implicaciones para el docente de básica	56
Tabla 3.2	Tipos de adaptaciones curriculares en Ecuador: características, ejemplos y responsables	60
Tabla 4.1	Estado de la tecnología educativa en Ecuador 2024: indicadores clave por zona geográfica	78
Tabla 4.2	Herramientas digitales para educación básica ecuatoriana: clasificación, ejemplos y nivel de conectividad requerido	82
Tabla 4.3	Ejemplo de planificación de unidad didáctica con integración tecnológica – Básica Media, 5.º grado, Ciencias Naturales	91
Tabla 5.1	Las tres funciones de la evaluación en el sistema educativo ecuatoriano: características, momentos e instrumentos	101
Tabla 5.2	Ejemplo de rúbrica analítica para evaluar un proyecto de investigación comunitaria – Básica Superior, 8.º grado	106
Tabla 5.3	Guía de implementación del portafolio de aprendizaje por subnivel de educación básica ecuatoriana	111
Tabla 6.1	Las cuatro dimensiones del modelo ecológico de gestión del aula: componentes, indicadores y estrategias	122
Tabla 6.2	Comparación entre disciplina punitiva y disciplina positiva: supuestos, estrategias y efectos	127
Tabla 6.3	Protocolo de gestión escalonada de conflictos en el aula ecuatoriana	131
Tabla 7.1	Las cinco dimensiones del liderazgo pedagógico efectivo y su traducción práctica en el contexto ecuatoriano	142
Tabla 7.2	Comparación entre reunión docente convencional y sesión de CPA efectiva	147
Tabla 7.3	Comparación entre supervisión evaluativa y mentoría pedagógica formativa	150
Tabla 8.1	Las tres orientaciones de la investigación-acción educativa	160
Tabla 8.2	El ciclo de la investigación-acción aplicado a un ejemplo de aula ecuatoriana	162
Tabla 8.3	Comparación entre investigación-acción y sistematización de experiencias	164
Tabla 8.4	Hoja de ruta de desarrollo profesional docente: síntesis de las cuatro fases	167



PRÓLOGO



La educación básica ecuatoriana se encuentra en un momento histórico de transformación. Los desafíos del siglo XXI exigen respuestas pedagógicas que vayan más allá de los modelos tradicionales de enseñanza.

Esta obra colectiva nace de la convicción de que la innovación pedagógica no es un lujo académico ni una moda pasajera: es una necesidad impostergable para los 120,000 docentes que cada día enfrentan aulas diversas, complejas y llenas de potencial en todo el territorio ecuatoriano.

Los ocho capítulos que conforman esta obra recorren, de manera rigurosa y práctica, las cuatro grandes líneas de transformación que demanda la educación básica contemporánea: las metodologías activas que ponen al estudiante en el centro del aprendizaje; el desarrollo de la lectoescritura y la comprensión lectora como pilares del éxito académico; el pensamiento crítico y matemático como herramientas para la vida; y la inclusión educativa como principio constitucional y ético irrenunciable.

Cada capítulo ha sido diseñado con base en evidencia científica actualizada 2024-2026, alineado con el Currículo Nacional vigente, el Plan “Aprender a Tiempo 2026” del MINEDEC y el Diseño Universal para el Aprendizaje. No se trata de teoría desconectada de la realidad: se trata de herramientas probadas, contextualizadas al Ecuador, que cada docente puede implementar desde el lunes siguiente a su lectura.

Invitamos a cada lector a encontrar en estas páginas no solo conocimiento, sino inspiración para transformar su práctica pedagógica y, con ella, la vida de sus estudiantes.



CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA
INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EL
CONTEXTO ECUATORIANO



“La educación no es la preparación para la vida; la educación es la vida misma.”

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan. (p. 239)



Nota: Elaboración propia con inteligencia artificial (DALL-E 3), 2026. La imagen representa de manera conceptual la articulación entre el constructivismo social, el aprendizaje significativo, la pedagogía crítica y el enfoque por competencias en el contexto del aula ecuatoriana diversa e inclusiva.

1. INTRODUCCIÓN

La educación básica ecuatoriana atraviesa en la actualidad uno de los momentos más desafiantes y, al mismo tiempo, más prometedores de su historia. En un contexto marcado por la aceleración tecnológica, la diversidad cultural, las desigualdades estructurales y las demandas de una sociedad en permanente transformación, la innovación pedagógica emerge no como una opción, sino como una necesidad impostergable para garantizar el derecho a una educación de calidad, pertinente e inclusiva para todos los niños, niñas y adolescentes del país.

Ecuador ha realizado esfuerzos sostenidos en las últimas décadas para transformar su sistema educativo. Desde la Reforma Curricular de 1996, pasando por la Actualización y Fortalecimiento Curricular de 2010, hasta el Currículo Nacional de 2016 y sus actualizaciones de 2024-2026, el Estado ecuatoriano ha buscado alinear sus propuestas pedagógicas con los estándares internacionales y las realidades locales. Sin embargo, la distancia entre el currículo prescrito y el currículo vivido en el aula continúa siendo una de las tensiones más significativas del sistema (Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC], 2016).

En este escenario, la innovación pedagógica se convierte en el puente entre lo que el sistema educativo aspira a ser y lo que efectivamente ocurre en las aulas de las escuelas rurales de Chimborazo, en los centros urbanos de Guayaquil o en las comunidades interculturales de la Amazonía. Comprender sus fundamentos teóricos, su evolución histórica y su articulación con el marco normativo vigente constituye el punto de partida indispensable para cualquier docente, directivo o académico que aspire a transformar su práctica educativa.

El presente capítulo tiene como objetivos:

- Analizar los fundamentos conceptuales y teóricos de la innovación pedagógica desde perspectivas multidisciplinares y contemporáneas.
- Examinar la evolución histórica de la educación básica ecuatoriana y su relación con los procesos de innovación curricular.
- Identificar el marco normativo vigente que sustenta y orienta la innovación pedagógica en el sistema educativo ecuatoriano.

El capítulo se estructura en cinco grandes apartados: la conceptualización de la innovación pedagógica, la evolución histórica de la educación básica en Ecuador, el marco normativo vigente, los paradigmas pedagógicos contemporáneos y el perfil del docente innovador en el contexto ecuatoriano.

1.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

1.1.1. Definición desde múltiples perspectivas

La innovación pedagógica es un concepto polisémico cuya comprensión varía según el enfoque teórico, el contexto sociocultural y el nivel de análisis desde el cual se aborde. Lejos de constituir un término unívoco, la innovación pedagógica integra dimensiones epistemológicas, didácticas, institucionales y políticas que la convierten en un fenómeno complejo y multidimensional (Carbonell, 2015).

Desde una perspectiva amplia, Fullan (2016) define la innovación educativa como “el proceso de introducir cambios deliberados y planificados en las prácticas, estructuras y creencias del sistema educativo, con el propósito de mejorar los resultados de aprendizaje y la equidad del sistema” (p. 47). Esta definición destaca dos elementos fundamentales: la intencionalidad del cambio y su orientación hacia la mejora, aspectos que distinguen la innovación de la simple modificación o variación espontánea de las prácticas docentes.

Por su parte, Marcelo y Vaillant (2018) señalan que la innovación pedagógica implica “una ruptura con las formas establecidas de enseñar y aprender, sustentada en evidencia empírica y orientada por valores educativos sólidos” (p. 83). Esta perspectiva incorpora la dimensión ética de la innovación, recordando que no todo cambio es necesariamente una mejora, y que la transformación pedagógica debe estar anclada en principios de justicia, equidad e inclusión.

En el contexto latinoamericano, Vezub (2019) aporta una visión situada al plantear que la innovación pedagógica en la región no puede desvincularse de las condiciones estructurales de desigualdad que caracterizan a los sistemas educativos. Para esta autora, innovar en contextos de vulnerabilidad implica “desarrollar prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad, potencien los saberes locales y generen condiciones de aprendizaje significativo para todos los estudiantes, independientemente de su origen social o cultural” (p. 112).

Desde el ámbito ecuatoriano, Ponce y Drouet (2021) sostienen que la innovación pedagógica en el país debe entenderse como un proceso contextualizado que articula las demandas del currículo nacional con las realidades territoriales, culturales y socioeconómicas de cada comunidad educativa. Estos autores enfatizan que la innovación no es un producto importado, sino una construcción colectiva que emerge de la reflexión crítica sobre la práctica docente cotidiana.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) amplía esta perspectiva al vincular la innovación pedagógica con el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 4, que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Según este organismo, la innovación pedagógica efectiva se caracteriza por su capacidad de transformar no solo las prácticas de aula, sino también las estructuras institucionales y las políticas educativas que las sostienen.

1.1.2. Dimensiones de la innovación pedagógica

La innovación pedagógica no se reduce a la incorporación de nuevas tecnologías o al uso de dinámicas novedosas en el aula. Autores como Carbonell (2015) y Hargreaves y Fullan (2015) identifican al menos cuatro dimensiones interrelacionadas que configuran una innovación pedagógica genuina:

Dimensión curricular: Implica la revisión y transformación de los contenidos, las destrezas y los objetivos de aprendizaje para hacerlos más pertinentes, significativos y contextualizados. En el caso ecuatoriano, esta dimensión se expresa en la articulación entre el currículo nacional y los proyectos educativos institucionales (PEI) de cada escuela.

Dimensión didáctica: Se refiere a la transformación de las estrategias, metodologías y recursos que el docente utiliza para mediar el aprendizaje. Es en esta dimensión donde las metodologías activas encuentran

su mayor expresión.

Dimensión evaluativa: Comprende la transformación de los instrumentos, criterios y propósitos de la evaluación, transitando desde modelos centrados en la medición del rendimiento hacia enfoques formativos que valoran el proceso de aprendizaje.

Dimensión institucional: Abarca los cambios en la organización, la gestión y la cultura escolar que hacen posible y sostenible la innovación en el aula. Sin transformaciones institucionales, las innovaciones pedagógicas individuales tienden a ser efímeras y fragmentadas (Fullan, 2016).

1.1.3. Diferencia entre innovación, reforma y cambio educativo

Un error frecuente en el discurso educativo es utilizar indistintamente los términos innovación, reforma y cambio. Sin embargo, cada uno de estos conceptos tiene un alcance y una lógica propios que es necesario distinguir (véase Tabla 1).

Tabla 1.1

Diferencias conceptuales entre cambio, reforma e innovación educativa

Dimensión	Cambio educativo	Reforma educativa	Innovación pedagógica
Origen	Espontáneo o impuesto	Top-down (Estado)	Bottom-up o mixto
Alcance	Variable	Sistémico	Micro o mesoeducativo
Intencionalidad	No siempre explícita	Explícita y normativa	Explícita y reflexiva
Agente principal	Cualquier actor	Estado/Ministerio	Docente/institución
Temporalidad	Coyuntural	Estructural	Procesual
Ejemplo ecuatoriano	Cambio de horario escolar	Currículo Nacional 2016	ABP en aula de básica

Nota: Elaboración propia basada en Carbonell (2015), Fullan (2016) y MINEDUC (2016).

Como se observa en la Tabla 1, la innovación pedagógica se distingue de la reforma por su carácter procesual, su origen en los propios actores educativos y su escala preferentemente micro o mesoeducativa. Esto no significa que la innovación y la reforma sean incompatibles; por el contrario, las reformas educativas más exitosas son aquellas que logran articularse con las innovaciones que emergen desde las aulas y las comunidades escolares (Hargreaves & Fullan, 2015).



PARA REFLEXIONAR



¿Cuántas veces has introducido un cambio en tu práctica docente creyendo que era una innovación?



¿Qué criterios utilizas para distinguir una verdadera innovación pedagógica de una simple variación metodológica?



La respuesta a estas preguntas es el primer paso hacia una **práctica docente genuinamente transformadora.**



1.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN ECUADOR

1.2.1. Antecedentes y la Reforma Curricular de 1996

La educación básica ecuatoriana tiene sus raíces en un largo proceso histórico que se remonta a la época republicana. Sin embargo, es a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando el Estado ecuatoriano comienza a construir un sistema de educación básica con pretensiones de universalidad y cobertura nacional (Paladines, 2016).

La Reforma Curricular Consensuada de 1996 constituyó el primer intento sistemático de modernizar la educación básica ecuatoriana desde una perspectiva pedagógica renovada. Esta reforma introdujo el enfoque constructivista como base epistemológica del currículo, organizó los contenidos en áreas de conocimiento integradas y propuso una visión del estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje. No obstante, su implementación enfrentó serias dificultades derivadas de la insuficiente formación docente, la falta de recursos didácticos y la débil institucionalidad del sistema educativo de la época (Arcos & Espinosa, 2016).

1.2.2. La actualización y fortalecimiento curricular de 2010

Un hito fundamental en la historia reciente de la educación básica ecuatoriana fue la Actualización y Fortalecimiento Curricular de 2010, implementada en el marco de la Revolución Ciudadana. Esta actualización introdujo el enfoque por destrezas con criterio de desempeño como eje organizador del currículo, estableció estándares de calidad educativa y propuso un sistema de evaluación más estructurado (MINEDUC, 2010).

La reforma de 2010 estuvo acompañada de importantes inversiones en infraestructura escolar, dotación de textos y materiales educativos, y programas de formación docente. El programa de Escuelas del Milenio, por ejemplo, buscó crear establecimientos educativos de alta calidad en zonas rurales y periurbanas, combinando innovación pedagógica con mejora de las condiciones físicas de aprendizaje (Minteguiaga, 2015).

1.2.3. El Currículo Nacional de 2016 y sus actualizaciones

El Currículo Nacional de 2016 representó una profundización y sistematización de los esfuerzos curriculares anteriores. Organizado en subniveles y estructurado en torno a destrezas con criterio de desempeño, este currículo buscó articular la educación básica con el bachillerato y con las demandas de la sociedad del siglo XXI (MINEDUC, 2016).

Entre sus principales innovaciones, el Currículo 2016 incorporó el enfoque intercultural y de género, fortaleció la educación en valores y ciudadanía, e introdujo la educación cultural y artística como área de conocimiento autónoma. Asimismo, estableció criterios claros para la atención a la diversidad y la inclusión educativa, alineándose con los compromisos internacionales asumidos por Ecuador en el marco de la Agenda 2030 (UNESCO, 2020).

Las actualizaciones curriculares de 2024-2026, impulsadas en el contexto postpandemia, han enfatizado el desarrollo de competencias digitales, el fortalecimiento de la educación socioemocional y la incorporación de metodologías activas como estrategias prioritarias para la recuperación y el fortalecimiento de los aprendizajes (MINEDUC, 2024).

1.2.4. Influencia de organismos internacionales

La evolución de la educación básica ecuatoriana no puede comprenderse sin considerar la influencia

de organismos internacionales como la UNESCO, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Estos organismos han aportado marcos conceptuales, financiamiento técnico y acompañamiento en el diseño e implementación de políticas educativas (OEI, 2021).

La Declaración de Incheon (UNESCO, 2015) y el Marco de Acción para la Educación 2030 han sido referencias fundamentales para orientar las políticas educativas ecuatorianas hacia la inclusión, la equidad y la calidad. Del mismo modo, los informes del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) han proporcionado datos comparativos que han informado las decisiones de política curricular en el país (UNESCO-OREALC, 2021).



1.2.5. Hitos clave de la educación básica ecuatoriana: síntesis narrativa

Para comprender la trayectoria de la educación básica ecuatoriana en su conjunto, resulta útil identificar los momentos de inflexión que han marcado su desarrollo. Desde la Reforma de 1996 hasta las actualizaciones curriculares de 2024-2026, el sistema educativo ecuatoriano ha transitado por ciclos de expansión, consolidación y renovación que reflejan tanto las tensiones internas del campo educativo como las presiones del contexto político, económico y social del país (Paladines, 2016; Minteguiaga, 2015).

El período 2008-2016 fue particularmente significativo en términos de inversión pública en educación. Ecuador pasó de destinar aproximadamente el 2,5% del PIB a educación en 2006 al 4,5% en 2014, lo que permitió financiar la construcción de Unidades Educativas del Milenio, la universalización de los textos escolares gratuitos, la implementación del Sistema Nacional de Evaluación (SER Ecuador) y el fortalecimiento de la formación docente a través del programa Sí Profe (Arcos & Espinosa, 2016). Estas inversiones crearon condiciones materiales para que la innovación pedagógica pudiera desarrollarse con mayor solidez en muchas instituciones del país.

El período 2017-2022 estuvo marcado por ajustes presupuestarios que afectaron algunos de los avances logrados, así como por la irrupción de la pandemia de COVID-19 en 2020, que obligó al sistema educativo a una transición abrupta hacia la educación remota de emergencia. Esta experiencia, aunque traumática en muchos aspectos, aceleró la incorporación de herramientas tecnológicas en la práctica docente y puso en evidencia tanto las potencialidades como las limitaciones de la educación ecuatoriana frente a contextos de crisis (UNICEF Ecuador, 2021).

El período 2023-2026 ha estado caracterizado por esfuerzos de recuperación de aprendizajes, actualización curricular y fortalecimiento de la educación socioemocional, con un énfasis creciente en las metodologías activas como estrategia central para reactivar el compromiso y la motivación de los estudiantes (MINEDUC, 2024).

1.3. MARCO NORMATIVO VIGENTE

1.3.1. La Constitución de la República del Ecuador (2008)

El fundamento jurídico supremo de la educación básica ecuatoriana se encuentra en la Constitución de la República del Ecuador, aprobada en 2008 mediante referéndum popular. Esta carta magna establece un conjunto de principios y derechos que configuran el horizonte normativo dentro del cual debe desarrollarse toda práctica educativa innovadora en el país.

El artículo 26 de la Constitución proclama que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado”, estableciendo además que “constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir” (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008, p. 27). Este artículo sienta las bases para una concepción de la educación como derecho universal e irrenunciable, que trasciende la lógica mercantil y se inscribe en el proyecto del Buen Vivir o Sumak Kawsay.

El artículo 27 complementa esta visión al establecer que “la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia” (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008, p. 27). La referencia al desarrollo holístico es particularmente relevante para los propósitos de este libro, pues fundamenta constitucionalmente el enfoque de desarrollo integral que se desarrollará en el Capítulo 5.

El artículo 28 establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación inicial, básica y bachillerato, mientras que los artículos 47 y 48 garantizan el derecho a la educación de las personas con discapacidad, estableciendo la obligación del Estado de proveer educación especializada e inclusiva (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008).

1.3.2. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)

La Ley Orgánica de Educación Intercultural, promulgada en 2011 y reformada en diversas ocasiones hasta 2023, constituye el instrumento legal que operacionaliza los mandatos constitucionales en materia educativa. La LOEI establece los principios, fines, derechos y obligaciones de todos los actores del sistema educativo ecuatoriano, y define la estructura, los niveles y las modalidades del sistema nacional de educación (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011).

Entre los principios que la LOEI establece como fundamentos de la actividad educativa, destacan para los propósitos de este libro los siguientes: la universalidad, la educación para el cambio, la pertinencia, la inclusión e integración, la interculturalidad y plurinacionalidad, la equidad e igualdad de género, y la comunidad de aprendizaje (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011, Art. 2). Estos principios no son meros enunciados declarativos; constituyen criterios normativos que deben orientar el diseño de toda innovación pedagógica en el sistema educativo ecuatoriano.

El Reglamento General a la LOEI, actualizado en 2023, desarrolla con mayor detalle las disposiciones relativas a la planificación curricular, la evaluación estudiantil, la atención a la diversidad y la formación docente, proporcionando el marco operativo dentro del cual los docentes deben desarrollar sus prácticas pedagógicas innovadoras.

1.3.3. El Currículo Nacional 2016 y sus actualizaciones 2024-2026

El Currículo Nacional de Educación General Básica, aprobado mediante Acuerdo Ministerial MINEDUC-ME-2016-00020-A, constituye el documento técnico-pedagógico que define los aprendizajes que todos los estudiantes ecuatorianos deben alcanzar al finalizar cada subnivel de la educación básica. Su estructura se organiza en torno a tres elementos fundamentales: los objetivos de subnivel, las destrezas con criterio de desempeño y los criterios de evaluación (MINEDUC, 2016).

La propuesta curricular de 2016 se sustenta en cuatro ejes transversales que deben impregnar todas las áreas y subniveles: la interculturalidad, la formación de una ciudadanía democrática, la protección del medioambiente y el cuidado de la salud. Estos ejes transversales constituyen espacios privilegiados para el desarrollo de innovaciones pedagógicas que conecten el aprendizaje escolar con los problemas y desafíos del entorno social y natural de los estudiantes (MINEDUC, 2016).

Las actualizaciones curriculares de 2024-2026 han introducido modificaciones significativas orientadas a fortalecer las competencias digitales, la educación socioemocional y la ciudadanía global. Asimismo, han incorporado orientaciones metodológicas explícitas para la implementación de metodologías activas, reconociendo su potencial para mejorar la calidad y la pertinencia de los aprendizajes en los tres subniveles de la educación básica (MINEDUC, 2024).

Tabla 1.2

Marco normativo de la educación básica ecuatoriana: instrumentos vigentes

Instrumento normativo	Año	Relevancia para la innovación pedagógica
Constitución de la República	2008	Fundamento del derecho a la educación, desarrollo holístico y Buen Vivir
LOEI y su Reglamento	2011/2023	Principios, estructura y operatividad del sistema educativo
Currículo Nacional EGB	2016	Destrezas, objetivos y criterios de evaluación por subnivel
Estándares de Calidad Educativa	2017	Referentes para la gestión escolar y el desempeño docente
Acuerdos ministeriales de inclusión	2018-2023	Marco para NEE, adaptaciones curriculares y DUA
Actualizaciones curriculares	2024-2026	Competencias digitales, SEL y metodologías activas

Nota: Elaboración propia basada en MINEDUC (2016, 2024) y Asamblea Nacional del Ecuador (2008, 2011).

Para el docente en el aula

Conocer el marco normativo no es una obligación burocrática: es una **herramienta de empoderamiento profesional**. Cuando un docente fundamenta su innovación pedagógica en la Constitución, la LOEI y el Currículo Nacional, su práctica adquiere **legitimidad institucional** y es mucho más difícil de cuestionar o revertir.

La normativa es tu aliada, no tu obstáculo.

- Fundamento legal
- Legitimidad institucional
- Práctica transformadora

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR
LOEI LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL
CURRÍCULO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN

1.4. PARADIGMAS PEDAGÓGICOS CONTEMPORÁNEOS APLICADOS A LA EDUCACIÓN BÁSICA ECUATORIANA

La innovación pedagógica no surge en un vacío teórico. Toda práctica educativa innovadora se sustenta, consciente o inconscientemente, en uno o varios paradigmas pedagógicos que le otorgan coherencia epistemológica y orientación metodológica. En esta sección se examinan los cuatro paradigmas que mayor influencia ejercen sobre la educación básica ecuatoriana contemporánea y que constituyen el andamiaje teórico de las propuestas desarrolladas a lo largo de este libro.

1.4.1. El constructivismo social: Vygotsky y la zona de desarrollo próximo

El constructivismo social, cuyo principal exponente es Lev Vygotsky (1896-1934), postula que el conocimiento no es una copia de la realidad ni una construcción puramente individual, sino el producto de una interacción mediada entre el sujeto, los otros significativos y los instrumentos culturales disponibles en su entorno (Vygotsky, 1978, citado en Wertsch, 2017).

El concepto central de la teoría vygotskiana para la práctica docente es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1978, citado en Wertsch, 2017, p. 86).

La ZDP tiene implicaciones pedagógicas de enorme relevancia para la educación básica ecuatoriana. En primer lugar, sugiere que la enseñanza más efectiva no es aquella que trabaja sobre lo que el estudiante ya sabe, sino aquella que opera en el espacio entre lo que puede hacer solo y lo que puede hacer con ayuda. En segundo lugar, valoriza el aprendizaje colaborativo entre pares, reconociendo que los compañeros de clase pueden ser tan importantes como el docente en la mediación del aprendizaje. En tercer lugar, otorga al docente el rol de andamiador, es decir, de proveedor de apoyos temporales y ajustados que permiten al estudiante avanzar hacia niveles superiores de comprensión y desempeño (Daniels, 2016).

En el contexto ecuatoriano, la aplicación de la ZDP adquiere una dimensión adicional cuando se considera la diversidad lingüística y cultural de las aulas. En escuelas donde conviven estudiantes de distintas comunidades étnicas, con diferentes niveles de dominio del español y con experiencias culturales heterogéneas, la mediación vygotskiana debe incorporar una sensibilidad intercultural que reconozca y valore los saberes previos de cada estudiante (Ponce & Drouet, 2021).

1.4.2. El aprendizaje significativo: Ausubel y la construcción de sentido

David Ausubel (1918-2008) desarrolló la teoría del aprendizaje significativo como respuesta crítica a los modelos de aprendizaje memorístico y repetitivo que dominaban la educación de su época. Para Ausubel, el aprendizaje significativo ocurre cuando el nuevo conocimiento se conecta de manera sustantiva y no arbitraria con los conocimientos previos que el estudiante ya posee en su estructura cognitiva (Ausubel, 2002, citado en Moreira, 2017).

Esta teoría tiene tres condiciones fundamentales: el material de aprendizaje debe ser potencialmente significativo, el estudiante debe tener conocimientos previos relevantes con los cuales conectar el nuevo material, y el estudiante debe tener disposición para aprender significativamente, es decir, debe estar motivado para establecer esas conexiones en lugar de simplemente memorizar (Moreira, 2017).

Para los docentes de educación básica ecuatoriana, la teoría ausubeliana ofrece una orientación práctica de gran valor: antes de introducir cualquier contenido nuevo, es fundamental explorar y activar los conocimientos previos de los estudiantes. Esta exploración no solo permite al docente conocer el punto de partida del grupo, sino que también prepara cognitivamente a los estudiantes para recibir y procesar

la nueva información de manera significativa. Los organizadores previos, los mapas conceptuales y las preguntas detonadoras son herramientas didácticas directamente derivadas de esta teoría (Moreira, 2017).

1.4.3. La pedagogía crítica: Freire y la educación liberadora

Paulo Freire (1921-1997) es, sin duda, el pedagogo latinoamericano de mayor influencia en la historia de la educación de la región. Su obra, especialmente *Pedagogía del oprimido* (1970), introdujo una crítica radical al modelo educativo tradicional al que denominó “educación bancaria”, caracterizado por la transmisión unidireccional de conocimientos desde un docente activo hacia un estudiante pasivo que simplemente “deposita” información sin cuestionarla ni transformarla (Freire, 2005).

Frente a la educación bancaria, Freire propuso una educación problematizadora y dialógica, en la que el conocimiento emerge del diálogo entre educadores y educandos en torno a situaciones concretas de su realidad. Para este autor, “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Freire, 2005, p. 75). Esta concepción dialógica del aprendizaje constituye uno de los fundamentos más sólidos de las metodologías activas que se desarrollan en los capítulos siguientes.

En el contexto ecuatoriano, la pedagogía crítica de Freire adquiere una resonancia particular en las comunidades rurales, indígenas y afrodescendientes, donde la educación ha sido históricamente un instrumento tanto de opresión como de liberación. Las propuestas de educación intercultural bilingüe, los proyectos de vinculación comunitaria y las experiencias de aprendizaje-servicio que se desarrollan en muchas escuelas ecuatorianas son expresiones contemporáneas del legado freireano (Torres, 2020).

1.4.4. El enfoque por competencias en el currículo ecuatoriano

El enfoque por competencias, adoptado por el Currículo Nacional ecuatoriano de 2016, representa la síntesis de diversas tradiciones pedagógicas orientadas a superar la fragmentación entre el saber, el saber hacer y el saber ser. Una competencia, en el sentido curricular, es la capacidad de movilizar de manera integrada conocimientos, habilidades, actitudes y valores para resolver situaciones complejas en contextos reales (MINEDUC, 2016; Perrenoud, 2018).

En el currículo ecuatoriano, las competencias se expresan a través de las destrezas con criterio de desempeño, que especifican qué debe saber hacer el estudiante, en qué condiciones y con qué nivel de profundidad. Este enfoque tiene implicaciones metodológicas directas: si se espera que los estudiantes desarrollen competencias para actuar en el mundo real, las estrategias de enseñanza deben crear situaciones de aprendizaje que se aproximen a ese mundo real, lo que justifica plenamente el uso de metodologías activas como el ABP, el aprendizaje cooperativo y el Design Thinking (Perrenoud, 2018; MINEDUC, 2016).

Tabla 1.3

Cuadro comparativo de paradigmas pedagógicos y su aplicación en la educación básica ecuatoriana

Paradigma	Autor(es) clave	Concepción del aprendizaje	Rol del docente	Rol del estudiante	Aplicación en básica ecuatoriana
Constructivismo social	Vygotsky	Construcción mediada socialmente	Andamiador, mediador	Activo, colaborativo	ZDP, trabajo en pares, aprendizaje cooperativo
Aprendizaje significativo	Ausubel	Conexión con saberes previos	Activador de conocimientos previos	Constructor de sentido	Mapas conceptuales, organizadores previos

Paradigma	Autor(es) clave	Concepción del aprendizaje	Rol del docente	Rol del estudiante	Aplicación en básica ecuatoriana
Pedagogía crítica	Freire	Diálogo transformador	Compañero de aprendizaje	Co-investigador	Proyectos comunitarios, educación intercultural
Enfoque por competencias	Perrenoud, MINEDUC	Mobilización integrada de saberes	Diseñador de situaciones	Resolutor de problemas reales	Destrezas con criterio de desempeño, ABP

Nota. Elaboración propia basada en Vygotsky (1978, citado en Wertsch, 2017), Ausubel (2002, citado en Moreira, 2017), Freire (2005), Perrenoud (2018) y MINEDUC (2016).



1.5. EL DOCENTE INNOVADOR: PERFIL, COMPETENCIAS Y DESAFÍOS EN EL CONTEXTO ECUATORIANO

1.5.1. El docente del siglo XXI: más allá de la transmisión de conocimientos

La figura del docente ha experimentado una transformación radical en las últimas décadas. Si durante gran parte del siglo XX el maestro era concebido fundamentalmente como un transmisor de conocimientos, depositario de un saber que debía ser transferido a sus estudiantes de manera ordenada y sistemática, las demandas del siglo XXI han reconfigurado profundamente este rol hacia una concepción mucho más compleja, dinámica y exigente (Marcelo & Vaillant, 2018).

En la sociedad del conocimiento, caracterizada por la abundancia de información, la aceleración tecnológica y la incertidumbre como condición permanente, el valor del docente no reside ya en ser la fuente principal de información, sino en su capacidad para crear entornos de aprendizaje ricos y estimulantes, para mediar el desarrollo de competencias complejas y para acompañar a los estudiantes en la construcción de su identidad como aprendices autónomos y ciudadanos críticos (Hargreaves & Fullan, 2015).

Darling-Hammond et al. (2017) identifican tres grandes transformaciones en el rol docente contemporáneo

que resultan especialmente relevantes para el contexto ecuatoriano. En primer lugar, el tránsito desde la enseñanza como actuación individual hacia la enseñanza como práctica colaborativa y profesional compartida. En segundo lugar, el desplazamiento desde la transmisión de contenidos hacia el diseño de experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas. En tercer lugar, el movimiento desde la evaluación del aprendizaje hacia la evaluación para el aprendizaje, con énfasis en la retroalimentación formativa y el desarrollo de la metacognición estudiantil.

Estas transformaciones no son meramente teóricas. En las aulas ecuatorianas, se expresan en la diferencia entre un docente que dicta su clase siguiendo el texto escolar página por página y un docente que diseña un proyecto de investigación sobre los problemas ambientales de su comunidad, que organiza debates sobre temas de actualidad nacional, que utiliza herramientas digitales para enriquecer la experiencia de aprendizaje y que evalúa a sus estudiantes a través de producciones auténticas que demuestran el desarrollo real de sus competencias (Ponce & Drouet, 2021).

1.5.2. Competencias del docente innovador

La literatura especializada ha propuesto múltiples marcos de competencias para caracterizar al docente del siglo XXI. Para los propósitos de este libro, se adopta una síntesis integradora que articula los aportes de Perrenoud (2018), Marcelo y Vaillant (2018) y los Estándares de Desempeño Profesional Docente del MINEDUC Ecuador (2017), organizando las competencias del docente innovador en cinco grandes dimensiones:

Dimensión disciplinar y didáctica: El docente innovador posee un dominio sólido y actualizado de los contenidos de su área de conocimiento, pero también comprende cómo se aprenden esos contenidos y qué estrategias didácticas son más efectivas para facilitar su comprensión. Esta competencia, denominada por Shulman (1987, citado en Darling-Hammond et al., 2017) como conocimiento pedagógico del contenido, es la que distingue al experto en una disciplina del experto en la enseñanza de esa disciplina.

Dimensión curricular y planificadora: El docente innovador es capaz de interpretar críticamente el currículo nacional, de contextualizarlo a las realidades de su comunidad educativa y de diseñar secuencias de aprendizaje coherentes, progresivas y articuladas con los objetivos del subnivel. Esta competencia implica ir más allá de la planificación como requisito administrativo para convertirla en un ejercicio genuino de diseño pedagógico (MINEDUC, 2017).

Dimensión evaluativa y reflexiva: El docente innovador utiliza la evaluación como herramienta de aprendizaje, tanto para sus estudiantes como para sí mismo. Recoge evidencias sistemáticas sobre el progreso de sus estudiantes, las analiza críticamente y ajusta su práctica en función de lo que esas evidencias le revelan. Esta capacidad de reflexión sobre la propia práctica, denominada por Schön (1983, citado en Marcelo & Vaillant, 2018) como reflexión en la acción y sobre la acción, es una de las características más distintivas del docente innovador.

Dimensión relacional y comunicativa: El docente innovador construye relaciones pedagógicas basadas en el respeto, la confianza y el reconocimiento de la dignidad de cada estudiante. Sabe escuchar, sabe dialogar y sabe crear un clima de aula en el que todos los estudiantes se sienten seguros para participar, equivocarse y aprender. En el contexto ecuatoriano, esta dimensión adquiere especial relevancia en aulas culturalmente diversas, donde la sensibilidad intercultural es una competencia imprescindible (Torres, 2020).

Dimensión digital y tecnológica: El docente innovador integra las tecnologías digitales de manera crítica, creativa y pedagógicamente fundamentada en su práctica. No utiliza la tecnología por el simple hecho de usarla, sino en función de los objetivos de aprendizaje que persigue y de las necesidades específicas de sus estudiantes. Esta competencia incluye también la capacidad de enseñar a los estudiantes a usar la tecnología de manera ética, segura y productiva (UNESCO, 2019).

1.5.3. 1.5.3 Perfil del docente innovador en el contexto ecuatoriano

El perfil del docente innovador en Ecuador presenta características específicas que lo distinguen de los perfiles elaborados en contextos educativos de otros países. La heterogeneidad del territorio ecuatoriano, la diversidad cultural y lingüística de su población, la persistencia de brechas socioeconómicas significativas y las particularidades del sistema educativo nacional configuran un perfil docente que debe ser, ante todo, un profesional contextualmente sensible y culturalmente competente (Vezub, 2019).

El docente innovador ecuatoriano es, en primer lugar, un conocedor profundo de su comunidad. Sabe quiénes son sus estudiantes, de dónde vienen, qué lenguas hablan en casa, qué dificultades enfrentan fuera de la escuela y qué fortalezas y recursos traen consigo al aula. Este conocimiento no es meramente sociológico; es pedagógicamente estratégico, pues permite diseñar experiencias de aprendizaje que partan de la realidad concreta de los estudiantes y que tengan sentido para sus vidas (Ponce & Drouet, 2021).

En segundo lugar, el docente innovador ecuatoriano es un profesional comprometido con la equidad. En un país donde las desigualdades educativas entre zonas rurales y urbanas, entre escuelas fiscales y particulares, y entre grupos étnicos siguen siendo pronunciadas, la innovación pedagógica tiene una dimensión ética ineludible: innovar para todos, no solo para los estudiantes que ya tienen ventajas. Este compromiso con la equidad se expresa en la disposición a adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades de cada estudiante, a buscar recursos alternativos cuando los convencionales no están disponibles y a no rendirse ante las dificultades estructurales del sistema (Hargreaves & Fullan, 2015).

En tercer lugar, el docente innovador ecuatoriano es un aprendiz permanente. Participa activamente en comunidades de aprendizaje profesional, lee investigación educativa, reflexiona sobre su práctica y está dispuesto a cuestionar sus propias creencias y rutinas pedagógicas. En un contexto de cambio acelerado como el actual, la disposición al aprendizaje continuo no es un lujo sino una condición de supervivencia profesional (Marcelo & Vaillant, 2018).

1.5.4. Desafíos estructurales del docente innovador en Ecuador

A pesar de las condiciones favorables que el marco normativo y las políticas educativas han creado para la innovación pedagógica, los docentes ecuatorianos enfrentan un conjunto de desafíos estructurales que limitan sus posibilidades de innovar de manera sostenida y sistemática.

La carga administrativa constituye uno de los obstáculos más frecuentemente señalados por los docentes ecuatorianos. La elaboración de planificaciones curriculares, informes de evaluación, registros de asistencia, planes de mejora y una multiplicidad de documentos institucionales consume una proporción significativa del tiempo y la energía que los docentes podrían dedicar a la reflexión pedagógica y al diseño de experiencias de aprendizaje innovadoras (Vezub, 2019).

La heterogeneidad de las condiciones de trabajo representa otro desafío mayor. Mientras que algunos docentes trabajan en Unidades Educativas del Milenio equipadas con laboratorios, bibliotecas y conectividad de alta velocidad, otros ejercen su profesión en escuelas unidocentes rurales con infraestructura precaria, sin acceso a internet y con estudiantes que presentan altos niveles de vulnerabilidad socioeconómica. Diseñar innovaciones pedagógicas que sean pertinentes y viables en ambos contextos es un reto que demanda creatividad, flexibilidad y un profundo conocimiento de las realidades locales (UNICEF Ecuador, 2021).

La formación inicial docente constituye un tercer desafío. A pesar de los esfuerzos realizados en la última década para mejorar la calidad de las instituciones de formación docente, persisten brechas significativas entre los perfiles de egreso que estas instituciones declaran y las competencias que los docentes demuestran en el ejercicio profesional. Muchos docentes en servicio no tuvieron en su formación inicial una preparación sólida en metodologías activas, evaluación formativa o educación inclusiva, lo que hace que la formación continua sea una necesidad urgente e impostergable (Darling-Hammond et al., 2017).

1.5.5. Caso práctico: “La maestra Lucía y su escuela rural en Chimborazo”

Contexto: Escuela de Educación Básica “Simón Bolívar”, comunidad indígena de Palmira, cantón Guamote, provincia de Chimborazo. Subnivel: Básica Elemental (2do, 3ro y 4to grado). **Modalidad:** Pluridocente. Año lectivo 2025-2026.

Lucía Guamán tiene 34 años y lleva siete años enseñando en la escuela de su propia comunidad. Estudió en la Universidad Nacional de Chimborazo y se especializó en Educación Básica con mención en Interculturalidad. Cuando llegó a la escuela, encontró un aula con 28 estudiantes de tres grados distintos, un solo pizarrón, textos escolares desactualizados y una conexión a internet que funcionaba, en el mejor de los casos, dos horas al día.

Lejos de rendirse, Lucía decidió convertir las limitaciones en oportunidades pedagógicas. Organizó su aula en “estaciones de aprendizaje”: mientras un grupo trabajaba con ella directamente en la lectura comprensiva, otro grupo desarrollaba actividades de matemáticas con materiales concretos elaborados con recursos del entorno y un tercer grupo realizaba actividades de ciencias naturales observando y registrando los cambios en el huerto escolar que ella misma había impulsado con el apoyo de los padres de familia.

Para articular el aprendizaje con la cultura kichwa de la comunidad, Lucía incorporó los saberes de los abuelos como contenido curricular. Invitó a ancianos de la comunidad a narrar historias en kichwa que luego los estudiantes traducían, ilustraban y compilaban en pequeños libros artesanales. Estos libros se convirtieron en los materiales de lectura más valorados del aula, porque hablaban de la vida real de los niños y sus familias.

Los resultados no tardaron en manifestarse. La asistencia escolar aumentó del 72% al 91% en dos años. Los estudiantes de Lucía obtuvieron los mejores resultados de la zona en las evaluaciones del MINEDUC para el subnivel elemental. Pero más allá de los números, lo que más enorgullece a Lucía es ver a sus estudiantes llegar cada mañana con ganas de aprender, con preguntas que no caben en el currículo oficial y con una confianza en sí mismos que muchos de ellos no tenían cuando llegaron por primera vez al aula.

El caso de Lucía ilustra que la innovación pedagógica no requiere necesariamente de recursos tecnológicos sofisticados ni de condiciones ideales de trabajo. Requiere, fundamentalmente, de un docente que cree en sus estudiantes, que conoce su contexto, que reflexiona críticamente sobre su práctica y que tiene el coraje de hacer las cosas de manera diferente.

Reflexión docente: preguntas metacognitivas

Después de leer el caso de Lucía, te invitamos a reflexionar:

- ¿Qué elementos de tu contexto de trabajo podrías convertir en **oportunidades pedagógicas**, tal como lo hizo Lucía con las limitaciones de su escuela?
- ¿Qué **saberes culturales** de tu comunidad podrían enriquecer los contenidos del currículo nacional en tu aula?
- ¿Cuál es el mayor **obstáculo** que enfrentas para innovar en tu práctica docente? ¿Es un obstáculo externo o también tiene una **dimensión interna** relacionada con tus propias creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje?

La reflexión consciente es el primer paso hacia una práctica docente verdaderamente **transformadora**.

Contexto → Cultura → Innovación

ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN Y APLICACIÓN

Las siguientes actividades han sido diseñadas para que docentes, directivos y académicos puedan profundizar en los contenidos del capítulo, transferirlos a sus contextos específicos de trabajo y desarrollar competencias de análisis crítico, investigación y aplicación práctica. Se recomienda realizarlas de manera individual primero y luego compartirlas en espacios de trabajo colaborativo con colegas.

Preguntas de análisis crítico

Pregunta 1.

Carbonell (2015) y Fullan (2016) sostienen que la innovación pedagógica genuina implica una transformación no solo de las prácticas de aula sino también de las estructuras institucionales y las creencias de los docentes. A partir de tu experiencia profesional en el sistema educativo ecuatoriano, reflexiona: ¿en qué medida las innovaciones que has observado o implementado en tu institución han logrado transformar simultáneamente estas tres dimensiones o se han limitado a cambios superficiales en alguna de ellas? Fundamenta tu respuesta con ejemplos concretos y referencias a los paradigmas pedagógicos estudiados en este capítulo.

Pregunta 2.

El marco normativo ecuatoriano establece principios de interculturalidad, inclusión y desarrollo holístico que, en teoría, deberían orientar toda práctica pedagógica en el país. Sin embargo, diversos estudios señalan una brecha persistente entre el currículo prescrito y el currículo vivido en las aulas. Analiza críticamente las causas de esta brecha en el contexto ecuatoriano y propón tres estrategias concretas que, desde el nivel de aula, podrían contribuir a reducirla.

Pregunta 3.

El caso de la maestra Lucía en Chimborazo ilustra cómo la innovación pedagógica es posible incluso en condiciones de recursos limitados. Sin embargo, algunos autores advierten que responsabilizar exclusivamente al docente por la innovación, sin transformar las condiciones estructurales del sistema, puede convertirse en una forma de “heroísmo pedagógico” que oculta las responsabilidades del Estado. ¿Cómo equilibras, desde tu perspectiva profesional y ética, la responsabilidad individual del docente con la responsabilidad institucional y estatal en la generación de condiciones para la innovación pedagógica?

ACTIVIDAD PRÁCTICA PARA EL AULA

ACTIVIDAD 1.1

Mi mapa de innovación pedagógica

Objetivo: Identificar y sistematizar las innovaciones pedagógicas presentes en la propia práctica docente, analizando su fundamentación teórica y su impacto en el aprendizaje.

Instrucciones:

1. Elabora un mapa visual en el que identifiques al menos cinco prácticas pedagógicas que consideras innovadoras en tu trabajo docente cotidiano.
2. Para cada práctica identificada, responde las siguientes preguntas:
 - ¿En qué paradigma pedagógico se fundamenta esta práctica?
 - ¿Qué dimensión de la innovación pedagógica aborda principalmente?
 - ¿Qué evidencias tienes de que esta práctica mejora el aprendizaje de tus estudiantes?
3. Comparte tu mapa con al menos dos colegas y dialoguen sobre las similitudes y diferencias entre sus respectivos mapas de innovación.
4. A partir del diálogo, identifica una práctica que podrías incorporar de tus colegas y una que podrías compartir con ellos.

Tiempo estimado: 90 minutos

Materiales: Papel grande o herramienta digital (Canva, Miro, Jamboard)

Subnivel sugerido: Aplicable a docentes de los tres subniveles de básica

ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN

ACTIVIDAD 1.2

Historia oral de la innovación en mi institución

Objetivo: Reconstruir la historia de las innovaciones pedagógicas en la propia institución educativa mediante la metodología de historia oral, desarrollando competencias de investigación cualitativa aplicada.

Instrucciones:

1. Selecciona a tres docentes con más de diez años de experiencia en tu institución educativa y realiza una entrevista semiestructurada de aproximadamente 30 minutos a cada uno. Las preguntas guía pueden incluir:
 - ¿Cuál es la innovación pedagógica más significativa que has implementado o presenciado en esta institución en los últimos diez años?
 - ¿Qué factores facilitaron esa innovación?
 - ¿Qué obstáculos debieron superar?
 - ¿Cómo ha cambiado la práctica docente en esta institución desde que empezaste a trabajar aquí?
2. Transcribe y analiza las entrevistas identificando patrones comunes, tensiones y aprendizajes significativos.
3. Elabora un informe de dos páginas que presente los hallazgos principales, articulándolos con los conceptos teóricos estudiados en este capítulo.
4. Comparte el informe con la comunidad docente de tu institución como insumo para el Plan de Mejora Institucional.

Tiempo estimado: Dos semanas

Producto: Informe escrito de dos páginas + presentación oral de 10 minutos

Conexión curricular: Esta actividad puede adaptarse como proyecto de investigación para estudiantes de básica superior en el área de Ciencias Sociales



CAPÍTULO 2

**METODOLOGÍAS ACTIVAS:
FUNDAMENTOS, TIPOLOGÍA
Y APLICACIÓN EN EL AULA
ECUATORIANA**



***“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo.”***

Franklin, B. (atribuido, citado en Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2018). How people learn: Brain, mind, experience, and school (Expanded ed.). National Academies Press, p. 14). <https://doi.org/10.17226/9853>



Nota: Elaboración propia con inteligencia artificial (DALL-E 3), 2026. La imagen representa de manera conceptual la articulación dinámica entre el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Cooperativo, la Gamificación, el Aula Invertida y el Desig Thinking como metodologías complementarias en el diseño de experiencias de aprendizaje activo para la educación básica ecuatoriana.

2. INTRODUCCIÓN

La educación ecuatoriana del siglo XXI enfrenta una paradoja que resulta tan evidente como urgente: mientras el mundo exterior a las aulas se transforma a una velocidad sin precedentes, impulsado por la revolución digital, la globalización y la complejidad creciente de los problemas sociales y ambientales, muchas aulas de la educación básica ecuatoriana continúan organizándose en torno a prácticas pedagógicas que datan, en su esencia, del siglo XIX. El docente habla, el estudiante escucha. El docente evalúa, el estudiante responde. El conocimiento fluye en una sola dirección, desde quien sabe hacia quien no sabe, reproduciendo una lógica que Paulo Freire (2005) denominó con precisión devastadora como educación bancaria.

Frente a esta realidad, las metodologías activas emergen como una respuesta pedagógica fundamentada, coherente y probada empíricamente. No se trata de una moda educativa ni de una propuesta superficial que busca simplemente hacer las clases más entretenidas. Las metodologías activas constituyen un conjunto articulado de enfoques didácticos que, sustentados en sólidas bases epistemológicas y respaldados por décadas de investigación educativa, colocan al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, transformando su rol de receptor pasivo en protagonista activo de la construcción de su propio conocimiento (Prince, 2004, citado en Freeman et al., 2018).

En el contexto ecuatoriano de 2026, la relevancia de las metodologías activas adquiere una dimensión adicional. Las actualizaciones curriculares del MINEDUC han incorporado orientaciones explícitas para su implementación en los tres subniveles de la educación básica, reconociendo su potencial para mejorar no solo los resultados académicos sino también el desarrollo socioemocional, la ciudadanía activa y las competencias para el siglo XXI de los estudiantes ecuatorianos (MINEDUC, 2024). Sin embargo, la distancia entre la prescripción curricular y la práctica cotidiana sigue siendo considerable, lo que hace que la formación docente en metodologías activas sea una prioridad estratégica del sistema educativo nacional.

El presente capítulo tiene como objetivos:

- Analizar los fundamentos epistemológicos y teóricos de las metodologías activas, identificando sus raíces en las principales tradiciones pedagógicas contemporáneas.
- Describir y caracterizar las principales metodologías activas aplicables a la educación básica ecuatoriana, con énfasis en su pertinencia para los tres subniveles.
- Proporcionar orientaciones prácticas para la planificación, implementación y evaluación de metodologías activas en el aula ecuatoriana, considerando la diversidad de contextos y condiciones de trabajo docente.

El capítulo se organiza en siete apartados que van desde los fundamentos conceptuales hasta las orientaciones para la planificación docente, pasando por el análisis detallado de las principales metodologías activas y sus posibilidades de implementación en contextos rurales y urbanos del Ecuador.

2.1. ¿QUÉ SON LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS? BASES EPISTEMOLÓGICAS

2.1.1. Definición y caracterización

El término metodologías activas agrupa un conjunto diverso de enfoques didácticos que comparten un principio fundamental: el aprendizaje genuino y duradero requiere la participación activa, reflexiva y comprometida del estudiante en el proceso de construcción del conocimiento (Bonwell & Eison, 1991, citado en Freeman et al., 2018). Esta participación activa no se reduce a la mera actividad física o a la realización de tareas mecánicas; implica, en su sentido más profundo, un compromiso cognitivo, emocional y social con el objeto de aprendizaje.

Desde una perspectiva contemporánea, Tourón y Santiago (2015) definen las metodologías activas como “aquellos procesos interactivos de aprendizaje que permiten al estudiante ser el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, mientras el docente actúa como guía, facilitador y diseñador de experiencias educativas significativas” (p. 78). Esta definición captura dos elementos esenciales: el protagonismo estudiantil y la transformación del rol docente, ambos igualmente importantes para comprender la naturaleza de estas metodologías.

Prieto (2018) amplía esta definición al señalar que las metodologías activas se caracterizan por cuatro rasgos distintivos que las diferencian de los enfoques pedagógicos tradicionales. En primer lugar, la activación cognitiva, que implica que los estudiantes no solo reciben información sino que la procesan, la cuestionan, la relacionan con sus conocimientos previos y la transforman en comprensión genuina. En segundo lugar, la contextualización, que supone que el aprendizaje se vincula con situaciones, problemas y contextos reales o verosímiles que otorgan sentido y relevancia a los contenidos curriculares. En tercer lugar, la colaboración, que reconoce el valor del aprendizaje entre pares y de la construcción colectiva del conocimiento. En cuarto lugar, la reflexión, que implica que los estudiantes desarrollan progresivamente la capacidad de pensar sobre su propio proceso de aprendizaje, identificando sus fortalezas, sus dificultades y sus estrategias de mejora.

En el contexto ecuatoriano, estas cuatro características adquieren una relevancia particular cuando se consideran las realidades diversas de las aulas del país. La activación cognitiva es especialmente importante en contextos donde la educación tradicional ha generado estudiantes pasivos y dependientes de la autoridad docente. La contextualización es fundamental en comunidades rurales e indígenas donde los contenidos del currículo nacional pueden parecer distantes de la vida cotidiana de los estudiantes. La colaboración es un valor profundamente arraigado en muchas culturas indígenas ecuatorianas, lo que convierte al aprendizaje cooperativo en una metodología culturalmente pertinente. Y la reflexión es una competencia imprescindible para formar ciudadanos críticos capaces de participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Torres, 2020).

2.1.2. Raíces teóricas: de Dewey a las neurociencias

Las metodologías activas no son una invención reciente. Sus raíces se remontan al pensamiento pedagógico de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando pensadores como John Dewey, Maria Montessori, Célestin Freinet y Ovide Decroly comenzaron a cuestionar el modelo educativo tradicional y a proponer alternativas centradas en la experiencia, el interés y la actividad del estudiante (Parra, 2019).

John Dewey (1859-1952) es considerado el padre intelectual del aprendizaje activo. Su filosofía pragmatista de la educación, sintetizada en la célebre frase “learning by doing” -aprender haciendo-, postulaba que el conocimiento no es un conjunto de verdades abstractas que deben ser transmitidas de generación en generación, sino el producto de la experiencia reflexiva del sujeto en interacción con su entorno (Dewey, 1938, citado en Parra, 2019). Para Dewey, la escuela debía ser una comunidad democrática en miniatura, donde los estudiantes aprendieran no solo contenidos académicos sino también las competencias cívicas y sociales necesarias para participar activamente en la vida democrática.

Lev Vygotsky (1896-1934), cuya obra fue analizada en el capítulo anterior, aportó a las metodologías activas el fundamento del aprendizaje social y colaborativo. Su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) justifica teóricamente el trabajo en grupos heterogéneos, la tutoría entre pares y el andamiaje docente como estrategias que permiten a los estudiantes alcanzar niveles de comprensión que no podrían lograr de manera individual (Wertsch, 2017).

Jean Piaget (1896-1980), por su parte, contribuyó con la noción de aprendizaje constructivo, según la cual el conocimiento se construye activamente mediante los procesos de asimilación y acomodación. Para Piaget, el aprendizaje genuino ocurre cuando el estudiante enfrenta situaciones que generan un desequilibrio cognitivo y debe reorganizar sus estructuras cognitivas para alcanzar un nuevo equilibrio (Piaget, 1970, citado en Kamii & DeVries, 2017). Este principio es la base epistemológica de metodologías como el aprendizaje basado en problemas y el Design Thinking, que precisamente buscan generar ese desequilibrio productivo que activa el pensamiento.

Las neurociencias contemporáneas han aportado evidencia empírica sólida que respalda los principios de las metodologías activas. Investigaciones recientes en neuroeducación demuestran que el aprendizaje activo genera mayor activación de las redes neuronales asociadas a la memoria a largo plazo, la comprensión profunda y la transferencia del conocimiento a nuevas situaciones, en comparación con el aprendizaje pasivo basado en la escucha y la memorización (Tokuhamu-Espinosa, 2018). Estos hallazgos neurocientíficos proporcionan una justificación adicional, desde el campo de la biología del aprendizaje, para la adopción de metodologías activas en las aulas de la educación básica ecuatoriana.

2.1.3. Metodología tradicional versus metodología activa

La comprensión de las metodologías activas se enriquece cuando se las contrasta con el modelo pedagógico tradicional que han venido a transformar. Esta comparación no pretende demonizar la enseñanza tradicional ni idealizar las metodologías activas; busca, más bien, identificar con claridad las diferencias fundamentales entre ambos enfoques para que el docente pueda tomar decisiones pedagógicas informadas y contextualizadas (Prieto, 2018).

Tabla 2.1

Comparación entre metodología tradicional y metodologías activas en la educación básica

Dimensión	Metodología tradicional	Metodologías activas
Rol del estudiante	Receptor pasivo de información	Protagonista activo del aprendizaje
Rol del docente	Transmisor de conocimientos	Facilitador y diseñador de experiencias
Fuente del conocimiento	El docente y el texto escolar	Múltiples fuentes: experiencia, pares, entorno
Organización del aula	Filas, trabajo individual	Grupos, estaciones, espacios flexibles
Tipo de actividades	Escucha, copia, memorización	Investigación, creación, resolución de problemas
Evaluación	Pruebas sumativas, notas	Evaluación formativa, rúbricas, portafolios
Motivación	Extrínseca (notas, premios)	Intrínseca (curiosidad, relevancia, logro)
Relación con el error	El error es penalizado	El error es oportunidad de aprendizaje
Vínculo con el contexto	Contenidos abstractos y descontextualizados	Aprendizaje situado en contextos reales
Desarrollo de competencias	Conocimientos declarativos	Conocimientos, habilidades y actitudes integrados

Nota. Elaboración propia basada en Prieto (2018), Tourón y Santiago (2015) y MINEDUC (2024).

Es importante señalar que la tabla anterior representa tipos ideales que raramente se encuentran en estado puro en la práctica educativa real. La mayoría de los docentes ecuatorianos combinan elementos de ambos enfoques en proporciones variables según el contenido, el subnivel, el contexto y sus propias competencias pedagógicas. El objetivo de la innovación pedagógica no es la eliminación total de la enseñanza directa sino el desplazamiento del centro de gravedad pedagógico desde la transmisión hacia la construcción activa del conocimiento (Prieto, 2018).

Alerta para el docente

- Un error frecuente al implementar metodologías activas es **confundir actividad con aprendizaje**.
- Un estudiante puede estar físicamente muy activo —moviéndose por el aula, manipulando materiales, conversando con sus compañeros— sin que esto implique necesariamente un aprendizaje profundo.
- Lo que define a una metodología como genuinamente activa no es la actividad física del estudiante, sino su **activación cognitiva**: el hecho de que esté pensando, cuestionando, conectando, creando y reflexionando sobre su propio proceso de aprendizaje.
- Evalúa no cuánto hacen tus estudiantes, sino **cuánto están pensando y aprendiendo**.

Mucha actividad física, poco aprendizaje profundo. (Indicated with a red X over a photo of students running).

Activación cognitiva: pensar, cuestionar, conectar, crear y reflexionar. (Indicated with a green checkmark over a photo of students working together).

2.2. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

2.2.1. Fundamentos y caracterización

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) constituye una de las metodologías activas de mayor tradición y solidez empírica en el campo de la educación básica. Su origen se remonta al método de proyectos propuesto por William Heard Kilpatrick en 1918, quien, inspirado en la filosofía pragmatista de John Dewey, propuso organizar el currículo en torno a proyectos de trabajo que surgieran de los intereses genuinos de los estudiantes y que tuvieran una conexión directa con su vida real (Kilpatrick, 1918, citado en Larmer et al., 2015).

En su formulación contemporánea, el ABP es definido por el Buck Institute for Education como “un método de enseñanza sistemático en el que los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades trabajando durante un período de tiempo extendido para investigar y responder a una pregunta, problema o desafío auténtico, complejo y atractivo” (Larmer et al., 2015, p. 2). Esta definición destaca tres elementos que distinguen al ABP de otras formas de trabajo por proyectos: la autenticidad del problema o desafío, la complejidad cognitiva que implica y el período de tiempo extendido que requiere para su desarrollo.

Thomas (2000, citado en Krajcik & Shin, 2016) identifica cinco criterios que debe cumplir un proyecto para ser considerado genuinamente ABP. En primer lugar, el proyecto debe ser central en el currículo, no un complemento o actividad adicional. En segundo lugar, debe estar organizado en torno a preguntas orientadoras que generen un desequilibrio cognitivo productivo en los estudiantes. En tercero, debe implicar una investigación constructiva que conduzca a la creación de algo nuevo. En cuarto, debe otorgar a los estudiantes cierto grado de autonomía en la toma de decisiones sobre el proceso. Y en quinto lugar, debe

estar conectado con el mundo real más allá del aula.

En el contexto ecuatoriano, el ABP presenta una pertinencia particular por varias razones. La riqueza natural, cultural y social del país proporciona una fuente inagotable de problemas auténticos y significativos que pueden convertirse en el motor de proyectos de aprendizaje poderosos: la contaminación de los ríos amazónicos, la pérdida de lenguas indígenas, la inseguridad alimentaria en comunidades rurales, el impacto del cambio climático en las comunidades costeras, la recuperación de saberes ancestrales. Todos estos son problemas reales que afectan a las comunidades donde viven los estudiantes ecuatorianos y que pueden convertirse en el punto de partida de proyectos de aprendizaje que integren múltiples áreas del currículo y desarrollen competencias complejas (Ponce & Drouet, 2021).

2.2.2. Fases del ABP aplicadas a la básica ecuatoriana

La implementación del ABP en el aula de educación básica ecuatoriana sigue un proceso estructurado que puede adaptarse a los diferentes subniveles y contextos. Larmer et al. (2015) y Krajcik y Shin (2016) proponen un modelo de cinco fases que se presenta a continuación con adaptaciones para el contexto ecuatoriano:

Fase 1 - Lanzamiento del proyecto: El docente presenta a los estudiantes un problema, situación o desafío auténtico que actúa como detonador del aprendizaje. Este lanzamiento debe ser lo suficientemente provocador como para generar curiosidad e interés genuino en los estudiantes. En básica elemental, el lanzamiento puede ser una historia, un video corto o una visita al entorno comunitario. En básica media y superior, puede ser una noticia de actualidad, un problema comunitario identificado colectivamente o una pregunta esencial que no tiene una respuesta simple.

Fase 2 - Planificación colaborativa: Los estudiantes, con la guía del docente, planifican colectivamente el proceso de investigación y desarrollo del proyecto. Definen qué necesitan saber, cómo van a obtener la información, qué roles asumirá cada miembro del equipo y qué producto final van a elaborar. Esta fase desarrolla competencias metacognitivas y de autorregulación que son fundamentales para el aprendizaje autónomo.

Fase 3 - Investigación y desarrollo: Los estudiantes llevan a cabo la investigación planificada, recopilando información de diversas fuentes, realizando entrevistas, haciendo observaciones en el campo, analizando datos y construyendo progresivamente la comprensión necesaria para abordar el problema o desafío inicial. El docente actúa como andamiador, proporcionando apoyo diferenciado según las necesidades de cada grupo.

Fase 4 - Elaboración del producto: Los estudiantes crean un producto tangible que demuestra su aprendizaje y que tiene un valor real más allá del aula. Este producto puede adoptar formas muy diversas: una presentación para la comunidad, un video documental, una maqueta, una propuesta de solución, una campaña de concientización, un libro artesanal, una exposición fotográfica o una aplicación digital sencilla.

Fase 5 - Presentación y evaluación: Los estudiantes comparten su producto con una audiencia real y reciben retroalimentación tanto del docente como de sus pares y de la audiencia externa. Esta fase desarrolla competencias comunicativas, de argumentación y de pensamiento crítico, y cierra el ciclo del proyecto con una reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

2.2.3. Ejemplo práctico: Proyecto “Mi barrio sostenible” para 5to de básica en Guayaquil

Contexto: Escuela de Educación Básica “Ciudad de Guayaquil”, sector Guasmo Sur, Guayaquil.

Subnivel: Básica Media, 5to grado.

Área principal: Ciencias Naturales, con integración de Lengua y Literatura, Matemática y Estudios

Sociales.

Duración: 4 semanas.

Pregunta esencial: ¿Cómo podemos hacer nuestro barrio más sostenible y saludable para todos sus habitantes?

Lanzamiento: La docente presenta a los estudiantes un mapa satelital de su barrio y les muestra imágenes de los problemas ambientales más visibles: basura en los canales, falta de áreas verdes, contaminación del aire por quema de desechos.

Pregunta: ¿Qué podemos hacer nosotros, desde la escuela, para mejorar esta situación?

Desarrollo: Los estudiantes forman equipos de cuatro integrantes y eligen un problema específico para investigar. Un equipo investiga la gestión de residuos sólidos, otro estudia la calidad del agua en los canales cercanos, un tercero analiza la falta de áreas verdes y un cuarto examina los hábitos de consumo energético de las familias del barrio. Cada equipo realiza encuestas a vecinos, entrevistas a líderes comunitarios y observaciones sistemáticas del entorno.

Producto: Cada equipo elabora una propuesta de mejora con acciones concretas y viables, que presentan en una feria comunitaria organizada en el patio de la escuela con la participación de padres de familia, representantes del Municipio de Guayaquil y medios de comunicación locales.

Resultados de aprendizaje: Los estudiantes desarrollan competencias de investigación científica, análisis de datos, comunicación oral y escrita, trabajo cooperativo y ciudadanía activa, mientras adquieren conocimientos de ecología, geografía urbana, estadística básica y argumentación.

2.2.4. Evaluación en el ABP

La evaluación en el ABP debe ser coherente con los principios metodológicos que lo sustentan. Si el ABP valora el proceso de aprendizaje tanto como el producto final, la evaluación debe capturar ambas dimensiones. Larmer et al. (2015) proponen un modelo de evaluación del ABP que combina la evaluación del proceso con la evaluación del producto final mediante rúbricas analíticas que valoran tanto la calidad del contenido como las competencias transversales desarrolladas.

En el contexto del currículo ecuatoriano, la evaluación del ABP debe articularse con las destrezas con criterio de desempeño establecidas para cada área y subnivel, garantizando que el proyecto no sea una actividad paralela al currículo sino una estrategia integrada para el desarrollo de los aprendizajes prescritos (MINEDUC, 2016).

2.3. APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COLABORATIVO

2.3.1. Diferencias conceptuales fundamentales

Aunque los términos aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo se utilizan frecuentemente como sinónimos, la literatura especializada establece entre ellos diferencias conceptuales importantes que tienen implicaciones pedagógicas concretas para el docente de básica ecuatoriana.

El aprendizaje cooperativo se caracteriza por una estructura más definida y dirigida por el docente. En este enfoque, el docente diseña cuidadosamente la tarea, asigna roles específicos a cada miembro del grupo, establece criterios claros de éxito y monitorea activamente el proceso de trabajo grupal. La interdependencia positiva es el principio central que distingue al aprendizaje cooperativo del simple trabajo en grupo (Johnson et al., 2014, citado en Pujolàs, 2017).

El aprendizaje colaborativo, en cambio, otorga mayor autonomía a los estudiantes en la organización de su trabajo grupal. El docente propone una tarea o problema abierto y los estudiantes negocian colectivamente cómo abordarla, sin que el docente prescriba roles ni estructuras de trabajo específicas. Este enfoque es más adecuado para estudiantes de básica superior que ya han desarrollado competencias de autorregulación y trabajo en equipo (Dillenbourg, 1999, citado en Prieto, 2018).

Para los docentes de educación básica ecuatoriana, esta distinción tiene una implicación práctica clara: en los subniveles elemental y media, donde los estudiantes están desarrollando sus primeras competencias de trabajo grupal, el aprendizaje cooperativo con estructuras bien definidas es generalmente más efectivo. En el subnivel superior, donde los estudiantes tienen mayor madurez cognitiva y social, el aprendizaje colaborativo puede implementarse con mayor autonomía estudiantil (Pujolàs, 2017).

2.3.2. Elementos esenciales del aprendizaje cooperativo

Johnson, Johnson y Holubec (citados en Pujolàs, 2017) identifican cinco elementos esenciales que deben estar presentes para que el trabajo en grupo sea genuinamente cooperativo y no simplemente una yuxtaposición de esfuerzos individuales:

Interdependencia positiva: Los miembros del grupo perciben que están vinculados entre sí de manera que el éxito de uno contribuye al éxito de todos. Esta interdependencia puede establecerse a través de metas comunes, recursos compartidos, roles complementarios o recompensas grupales.

Responsabilidad individual: Cada miembro del grupo es responsable de su propia contribución al trabajo colectivo. El aprendizaje cooperativo no permite que algunos estudiantes se “escuden” en el trabajo de otros; cada integrante debe poder demostrar individualmente su aprendizaje.

Interacción cara a cara estimuladora: Los miembros del grupo interactúan directamente, se explican mutuamente los conceptos, se ayudan, se animan y comparten recursos. Esta interacción directa es el motor del aprendizaje cooperativo y la razón por la cual el trabajo en grupo presencial tiene ventajas sobre el trabajo individual.

Habilidades sociales: El aprendizaje cooperativo requiere que los estudiantes desarrollen y practiquen habilidades de comunicación, liderazgo, toma de decisiones y resolución de conflictos. Estas habilidades no se desarrollan espontáneamente; deben ser enseñadas explícitamente por el docente.

Procesamiento grupal: Los miembros del grupo reflexionan periódicamente sobre su funcionamiento como equipo, identificando qué están haciendo bien y qué pueden mejorar. Esta metacognición grupal es fundamental para el desarrollo de competencias de trabajo colaborativo a largo plazo.

2.3.3. Técnicas de aprendizaje cooperativo para la básica ecuatoriana

La literatura especializada ha desarrollado un amplio repertorio de técnicas de aprendizaje cooperativo que pueden implementarse en los diferentes subniveles de la educación básica ecuatoriana. A continuación se describen tres de las más versátiles y efectivas:

Técnica Jigsaw o Rompecabezas: Desarrollada por Aronson et al. en 1978 (citado en Pujolàs, 2017), esta técnica organiza el aprendizaje en dos fases. En la primera fase, los estudiantes se reúnen en “grupos de expertos” donde cada grupo estudia en profundidad una parte del contenido. En la segunda fase, los grupos se reorganizan de manera que cada nuevo grupo incluye un experto de cada tema, y cada experto enseña a sus nuevos compañeros lo que aprendió. Esta técnica es especialmente efectiva para contenidos que pueden dividirse en partes complementarias y es aplicable desde básica media en adelante.

Think-Pair-Share (Pienso-Comparto-Discuto): Esta técnica sencilla pero poderosa propone que ante

una pregunta o problema, los estudiantes primero reflexionen individualmente (Think), luego compartan sus ideas con un compañero (Pair) y finalmente participen en una discusión grupal o plenaria (Share). Su simplicidad la hace aplicable desde básica elemental y puede utilizarse en cualquier área del currículo como estrategia de activación del pensamiento y participación equitativa.

Grupos de investigación: Propuesta por Sharan y Sharan (citados en Pujolàs, 2017), esta técnica organiza a los estudiantes en pequeños grupos que eligen un subtema de investigación dentro de un tema general, planifican colectivamente su investigación, la llevan a cabo y presentan sus hallazgos al resto de la clase. Esta técnica se articula naturalmente con el ABP y es especialmente adecuada para básica superior.

2.3.4. Caso práctico: “El equipo de ciencias en una escuela de Quito”

Contexto: Unidad Educativa “Eugenio Espejo”, norte de Quito.

Subnivel: Básica Media, 6to grado.

Área: Ciencias Naturales.

Tema: El sistema solar y la exploración espacial.

Duración: 2 semanas.

La docente Margarita Quispe decidió implementar la técnica Jigsaw para abordar el estudio del sistema solar. Organizó a sus 32 estudiantes en 8 grupos base de 4 integrantes cada uno. A cada integrante le asignó un planeta o cuerpo celeste para investigar en profundidad: el Sol, los planetas interiores, los planetas exteriores y los cuerpos menores del sistema solar.

En la primera semana, los estudiantes se reunieron en grupos de expertos para investigar juntos, usando los textos escolares, materiales impresos que la docente había preparado y, en los casos donde había conectividad, recursos digitales del portal del MINEDUC. Cada grupo de expertos elaboró una ficha informativa y un modelo visual de su tema.

En la segunda semana, los grupos se reorganizaron en sus grupos base originales, y cada experto enseñó a sus compañeros lo que había aprendido. Al final, cada grupo base elaboró una maqueta del sistema solar completo, integrando los aportes de todos sus expertos.

La evaluación combinó la calidad de la maqueta grupal, la precisión de la ficha individual de cada experto y una breve exposición oral donde cada estudiante explicó su parte del sistema solar. Margarita observó que los estudiantes que normalmente no participaban en las clases magistrales se convirtieron en protagonistas entusiastas cuando tenían el rol de expertos que debían enseñar a sus compañeros.

2.4. GAMIFICACIÓN EDUCATIVA

2.4.1. Definición y elementos constitutivos

La gamificación educativa es una de las metodologías activas que mayor interés ha generado en los últimos años, tanto en la investigación educativa como en la práctica docente. Kapp (2012, citado en Hamari et al., 2016) la define como “el uso de mecánicas, estética y pensamiento de los juegos para involucrar a las personas, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas” (p. 10). Es importante subrayar que la gamificación no consiste en convertir las clases en juegos, sino en incorporar elementos propios de los juegos en contextos de aprendizaje que no son juegos en sí mismos.

Werbach y Hunter (2015, citado en Dicheva et al., 2015) identifican tres categorías de elementos de gamificación que el docente puede incorporar en sus clases. Las dinámicas son los aspectos más abstractos del juego: la narrativa que da sentido al proceso, las relaciones entre los participantes y las emociones que

se busca generar. Las mecánicas son los componentes que impulsan la acción: los desafíos, la suerte, la competencia, la cooperación y la retroalimentación. Los componentes son los elementos más concretos y visibles: los puntos, los niveles, las insignias, las tablas de clasificación y los avatares.

Para el docente de educación básica ecuatoriana, la gamificación ofrece una respuesta pedagógica a uno de los desafíos más persistentes del sistema educativo: la motivación estudiantil. En un contexto donde la desmotivación, el ausentismo y la desconexión emocional de los estudiantes con el aprendizaje escolar son problemas documentados, la gamificación puede crear un ambiente de aprendizaje más atractivo, desafiante y emocionalmente comprometedor (Hamari et al., 2016).

2.4.2. Gamificación versus juego educativo

Una distinción conceptual importante que el docente debe tener clara es la diferencia entre gamificación y juego educativo. El juego educativo es una actividad lúdica diseñada con propósitos de aprendizaje específicos: un juego de mesa para practicar las tablas de multiplicar, un juego de roles para explorar situaciones históricas o un juego de simulación para comprender fenómenos científicos. La gamificación, en cambio, no es una actividad específica sino un enfoque que transforma el ambiente y la dinámica general del aprendizaje incorporando elementos de juego de manera sistemática y sostenida (Kapp, 2012, citado en Hamari et al., 2016).

En la práctica, ambos enfoques son complementarios y pueden coexistir en el aula. Un docente puede diseñar una clase gamificada dentro de la cual se incluyen juegos educativos específicos como actividades puntuales.

2.4.3. Herramientas digitales de gamificación para la básica ecuatoriana

El desarrollo de herramientas digitales de gamificación ha ampliado significativamente las posibilidades de implementación de esta metodología en las aulas ecuatorianas. A continuación se describen tres herramientas de amplio uso y probada efectividad:

Kahoot!: Plataforma de cuestionarios gamificados que permite al docente crear preguntas de opción múltiple que los estudiantes responden en tiempo real desde sus dispositivos. La competencia amigable, la música y los efectos visuales generan un ambiente de alta energía y motivación. Es especialmente efectiva para la revisión de contenidos y la evaluación formativa en básica media y superior. Su versión gratuita es suficiente para la mayoría de los usos docentes.

Quizizz: Similar a Kahoot! pero con la ventaja de que los estudiantes pueden responder a su propio ritmo, lo que reduce la presión del tiempo y favorece la reflexión. Permite al docente asignar cuestionarios como tarea para casa y proporciona reportes detallados del desempeño individual de cada estudiante, lo que la convierte en una herramienta valiosa para la evaluación formativa.

Classcraft: Plataforma de gamificación completa que transforma el aula en un juego de rol. Los estudiantes crean avatares, forman equipos, ganan puntos de experiencia por sus logros académicos y de comportamiento, y enfrentan desafíos colectivos. Su implementación requiere mayor tiempo de configuración inicial, pero genera un nivel de compromiso y motivación sostenido que otras herramientas no logran. Es más adecuada para básica superior.

2.4.4. Ejemplo: Gamificación en matemáticas para básica media

Contexto: Escuela de Educación Básica “Abdón Calderón”, Riobamba.

Subnivel: Básica Media, 7mo grado.

Área: Matemática.

Tema: Fracciones y operaciones.

Duración: 3 semanas.

El docente Carlos Morocho diseñó una narrativa gamificada para el aprendizaje de las fracciones. La clase se convirtió en una “Academia de Matemáticos Exploradores” y cada estudiante adoptó el rol de un explorador que debía superar cinco “misiones” para obtener el título de Maestro Explorador. Cada misión correspondía a un nivel de dominio de las fracciones: identificar fracciones, comparar fracciones, sumar fracciones con igual denominador, sumar con diferente denominador y resolver problemas contextualizados.

Los estudiantes acumulaban “cristales de sabiduría” por cada misión completada y podían usar esos cristales para obtener “poderes especiales” como consultar el libro durante una evaluación o pedir una pista al docente. Las tablas de clasificación semanales mostraban el progreso de cada explorador, pero Carlos tuvo el cuidado de mostrar también el progreso individual de cada estudiante respecto a su propio punto de partida, no solo la comparación entre compañeros, evitando así que la competencia generara desmotivación en los estudiantes con mayores dificultades.

Alerta docente: gamificación responsable

La gamificación mal implementada puede generar efectos contraproducentes.

La **competencia excesiva** puede desmotivar a los estudiantes con mayores dificultades.

La **dependencia de recompensas externas** puede erosionar la motivación intrínseca.

La narrativa lúdica puede convertirse en un fin en sí mismo, desplazando el aprendizaje a un segundo plano.

Una gamificación pedagógicamente responsable mantiene siempre el foco en el aprendizaje:

- Mantiene el foco en el aprendizaje, siempre.
- Utiliza la competencia con moderación.
- Valiza el progreso individual sobre la comparación entre pares.
- Asegura que los elementos lúdicos sirvan al aprendizaje y no al revés.

GAMIFICACIÓN MAL IMPLEMENTADA	VS	GAMIFICACIÓN RESPONSABLE
Competencia sin sentido		Desafíos con propósito
Recompensas externas constantes		Recompensas significativas y balanceadas
Diversión sin aprendizaje		Diversión con sentido pedagógico
Comparación entre estudiantes		Progreso personal
Motivación superficial y temporal		Motivación intrínseca y duradera

La clave no es jugar por jugar, sino diseñar experiencias que conecten la **motivación** del juego con la **profundidad del aprendizaje**.

2.5. AULA INVERTIDA (FLIPPED CLASSROOM)

2.5.1. Modelo y fundamentos teóricos

El modelo de aula invertida o *Flipped Classroom* representa una de las innovaciones pedagógicas más significativas de la última década en el campo de la educación básica. Desarrollado y sistematizado por los docentes estadounidenses Jonathan Bergmann y Aaron Sams en 2007, este modelo propone una inversión radical de la lógica tradicional del tiempo escolar: lo que habitualmente se hace en clase se traslada al tiempo extraescolar mediante recursos digitales, mientras que lo que habitualmente se hace en casa se realiza en el aula con el acompañamiento del docente y la colaboración de los pares (Bergmann & Sams, 2012, citado en Tourón & Santiago, 2015).

Esta inversión no es simplemente un cambio de horario o de lugar donde se realizan las actividades. Implica una transformación profunda del uso del tiempo de clase, que deja de estar dominado por la transmisión

de información para convertirse en un espacio privilegiado para el aprendizaje activo, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, la retroalimentación individualizada y el desarrollo de competencias complejas que requieren la mediación del docente y la interacción entre pares (Tourón & Santiago, 2015).

Desde una perspectiva teórica, el aula invertida se sustenta en la taxonomía revisada de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001, citado en Bergmann & Sams, 2012). Esta taxonomía organiza los procesos cognitivos en una jerarquía de seis niveles: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Los tres primeros niveles corresponden a procesos cognitivos de orden inferior que pueden desarrollarse de manera relativamente autónoma por el estudiante, con el apoyo de materiales bien diseñados. Los tres niveles superiores corresponden a procesos cognitivos de orden superior que requieren mayor mediación, diálogo y colaboración. El aula invertida propone, precisamente, que los niveles inferiores se trabajen en casa mediante los recursos preparados por el docente, liberando el tiempo de clase para los niveles superiores que son los más valiosos pedagógicamente y los que más se benefician de la presencia del docente y los compañeros (Tourón & Santiago, 2015).

2.5.2. Componentes del modelo de aula invertida

La implementación efectiva del aula invertida requiere la articulación coherente de tres componentes fundamentales que deben diseñarse de manera integrada (Bergmann & Sams, 2012, citado en Tourón & Santiago, 2015):

Componente extraescolar - El contenido previo: El docente diseña o selecciona materiales que los estudiantes deben revisar antes de la clase. Estos materiales pueden ser videos cortos grabados por el propio docente, videos de plataformas como Khan Academy o YouTube educativo, lecturas breves, infografías o podcasts. La clave es que estos materiales sean accesibles, atractivos y suficientemente claros como para que el estudiante pueda comprenderlos de manera autónoma, sin la presencia del docente.

Componente de verificación - La activación del aprendizaje previo: Al inicio de la clase, el docente verifica que los estudiantes han revisado el material previo y activa los conocimientos adquiridos mediante preguntas, cuestionarios breves o discusiones en pequeños grupos. Esta verificación es fundamental para garantizar que el tiempo de clase pueda dedicarse efectivamente a actividades de orden cognitivo superior.

Componente presencial - El aprendizaje activo en clase: El tiempo de clase se dedica íntegramente a actividades que requieren la presencia del docente y la interacción entre pares: resolución de problemas complejos, debates, proyectos colaborativos, experimentos, creación de productos, retroalimentación individualizada. El docente circula por el aula, observa el trabajo de los grupos, identifica dificultades y proporciona apoyo diferenciado según las necesidades de cada estudiante.

2.5.3. Implementación en contextos con y sin conectividad

Una de las preocupaciones más frecuentes de los docentes ecuatorianos cuando se les presenta el modelo de aula invertida es su viabilidad en contextos con conectividad limitada o inexistente. Esta preocupación es completamente legítima: según datos del INEC (2024), aproximadamente el 38% de los hogares ecuatorianos en zonas rurales no tiene acceso a internet, lo que hace que un modelo basado exclusivamente en videos en línea sea inviable para una proporción significativa de los estudiantes del país.

Sin embargo, el aula invertida no requiere necesariamente de conectividad permanente. Existen múltiples estrategias de implementación adaptadas a contextos de baja o nula conectividad que los docentes ecuatorianos pueden adoptar (Bergmann & Sams, 2012, citado en Tourón & Santiago, 2015; MINEDUC, 2024):

Estrategia 1 - Videos descargados: El docente descarga los videos en la escuela, donde generalmente hay mejor conectividad, y los distribuye a los estudiantes en memorias USB o tarjetas de memoria para que los vean en casa en cualquier dispositivo, incluso sin internet.

Estrategia 2 - Materiales impresos: El docente diseña fichas de lectura breves, bien estructuradas y visualmente atractivas, que los estudiantes pueden revisar en casa sin necesidad de ningún dispositivo digital. Estas fichas pueden incluir preguntas de reflexión que los estudiantes responden por escrito antes de llegar a clase.

Estrategia 3 - Aula invertida parcial: En contextos de muy baja conectividad, el docente puede implementar una versión parcial del modelo, dedicando los primeros 15-20 minutos de clase a la presentación del contenido nuevo mediante una explicación directa breve y bien estructurada, y el resto del tiempo a actividades de aprendizaje activo. Esta variante no es el aula invertida en su sentido estricto, pero captura su principio esencial de maximizar el tiempo de clase para el aprendizaje activo.

2.5.4. Caso práctico: “Docente en zona rural de Loja sin internet estable”

Contexto: Escuela de Educación Básica “Manuel Espinosa Apolo”, comunidad rural de Vilcabamba, provincia de Loja.

Subnivel: Básica Superior, 9no grado.

Área: Ciencias Sociales.

Tema: La Revolución Industrial y sus consecuencias.

Conectividad: Disponible solo en la escuela, 2 horas al día.

El docente Roberto Valdivieso quería implementar el aula invertida para el estudio de la Revolución Industrial, pero sabía que la mayoría de sus estudiantes no tenía internet en casa. Diseñó una solución creativa y efectiva: cada jueves, durante el tiempo de conectividad de la escuela, descargaba tres videos cortos de cinco minutos cada uno sobre los aspectos centrales del tema y los copiaba en las cuatro tabletas que la escuela había recibido como parte de un programa del MINEDUC.

El viernes antes del fin de semana, prestaba las tabletas a cuatro estudiantes con la instrucción de que cada uno debía ver los videos con sus familiares y compartir lo aprendido con al menos dos compañeros antes del lunes. Para los estudiantes que no tenían acceso a ninguna tableta, Roberto preparó fichas impresas de dos páginas con los contenidos esenciales, ilustradas con imágenes en blanco y negro fotocopiadas, y con tres preguntas de reflexión al final.

Los lunes, Roberto comenzaba la clase con una actividad de 10 minutos en la que los estudiantes compartían en grupos de cuatro lo que habían aprendido durante el fin de semana. Esta actividad no solo verificaba la revisión del material previo, sino que también generaba un intercambio enriquecedor entre quienes habían visto los videos y quienes habían leído las fichas, pues cada fuente aportaba perspectivas complementarias.

El resto de la clase (40 minutos) se dedicaba a actividades de análisis crítico: comparar la Revolución Industrial con los procesos de industrialización en América Latina, debatir sobre las condiciones laborales de la época y establecer paralelos con situaciones laborales actuales en Ecuador. Roberto observó que la calidad de las discusiones mejoró notablemente en comparación con sus clases anteriores, donde él dedicaba la mayor parte del tiempo a explicar los contenidos y los estudiantes apenas tenían tiempo para reflexionar y debatir.



Para el docente rural ecuatoriano

- La falta de conectividad no es un **obstáculo insuperable** para la innovación pedagógica.
- Es, más bien, una **invitación** a la creatividad didáctica.
- Los docentes ecuatorianos que trabajan en contextos rurales con recursos limitados han demostrado repetidamente que la innovación pedagógica genuina **no depende de la tecnología** disponible, sino de la **disposición del docente** para **repensar** el uso del tiempo, el espacio y los recursos con los que cuenta.
- La tecnología **amplifica** la innovación, pero no la crea.
- La innovación pedagógica nace de la **creatividad**, la **reflexión** y el **compromiso** con el aprendizaje de nuestros estudiantes.

2.6. DESIGN THINKING APLICADO A LA EDUCACIÓN BÁSICA

2.6.1. Origen y fundamentos del Design Thinking

El Design Thinking o pensamiento de diseño es una metodología de resolución creativa de problemas que fue desarrollada originalmente en el ámbito del diseño industrial y la innovación empresarial, y que en las últimas dos décadas ha encontrado una aplicación creciente y fructífera en el campo educativo. Su popularización en la educación se debe en gran medida al trabajo del Instituto de Diseño Hasso Plattner de la Universidad de Stanford (d.school), que adaptó sus principios para contextos escolares bajo la denominación Design Thinking for Educators (IDEO, 2015, citado en Scheer et al., 2019).

En su esencia, el Design Thinking es un proceso de pensamiento centrado en el ser humano que busca resolver problemas complejos y mal definidos mediante la empatía, la creatividad y la experimentación iterativa. A diferencia de los enfoques de resolución de problemas que parten de la solución hacia el problema, el Design Thinking parte del problema hacia la solución, y más específicamente, parte de las personas afectadas por el problema hacia la solución que mejor responde a sus necesidades reales (Brown, 2019).

Para la educación básica ecuatoriana, el Design Thinking ofrece una metodología que desarrolla simultáneamente competencias cognitivas de orden superior (análisis, síntesis, evaluación, creación), competencias socioemocionales (empatía, trabajo en equipo, tolerancia a la incertidumbre) y competencias ciudadanas (identificación de problemas comunitarios, propuesta de soluciones, participación activa). Esta combinación lo convierte en una metodología especialmente valiosa para el desarrollo integral de los estudiantes que propugna el currículo ecuatoriano (MINEDUC, 2016; Scheer et al., 2019).

2.6.2. Las cinco fases del Design Thinking en el aula de básica

El proceso de Design Thinking se organiza en cinco fases que, aunque se presentan de manera secuencial, son en realidad iterativas: es posible y frecuente volver a fases anteriores a medida que se obtiene nueva información o se identifican nuevas perspectivas del problema (IDEO, 2015, citado en Scheer et al., 2019):

Fase 1 - Empatizar: Los estudiantes se ponen en el lugar de las personas afectadas por el problema que van a resolver. Realizan entrevistas, observaciones y conversaciones con los usuarios o afectados para comprender sus necesidades, deseos y frustraciones desde su propia perspectiva. En el contexto ecuatoriano, esta fase puede implicar entrevistar a adultos mayores de la comunidad, observar las dificultades de personas con discapacidad en espacios públicos o conversar con agricultores sobre los desafíos que enfrentan en su trabajo cotidiano.

Fase 2 - Definir: A partir de la información recopilada en la fase de empatía, los estudiantes sintetizan sus hallazgos y formulan un enunciado del problema centrado en el usuario. Este enunciado, denominado “punto de vista” o POV (Point of View), tiene la estructura: “[Usuario] necesita [necesidad] porque [insight]”. La capacidad de formular un problema con precisión es una competencia cognitiva de alto nivel que esta fase desarrolla sistemáticamente.

Fase 3 - Idear: Los estudiantes generan el mayor número posible de ideas para resolver el problema definido, sin juzgar ni filtrar en un primer momento. Técnicas como el brainstorming, el brainwriting, los mapas mentales y el método SCAMPER se utilizan para estimular el pensamiento divergente y la creatividad. Posteriormente, los estudiantes evalúan las ideas generadas y seleccionan las más prometedoras para desarrollar.

Fase 4 - Prototipar: Los estudiantes construyen representaciones físicas o digitales simples y de bajo costo de sus ideas más prometedoras. Un prototipo puede ser una maqueta de cartón, un dibujo detallado, una representación dramática, un storyboard o una aplicación digital básica. El propósito del prototipo no es crear un producto terminado, sino materializar la idea de manera que pueda ser evaluada y mejorada.

Fase 5 - Evaluar: Los estudiantes presentan sus prototipos a los usuarios o afectados identificados en la fase de empatía y recogen retroalimentación sobre qué funciona bien, qué no funciona y qué podría mejorarse. Esta retroalimentación se utiliza para refinar el prototipo o, si es necesario, para volver a fases anteriores del proceso y replantear el problema o las soluciones propuestas.

2.6.3. Adaptación del Design Thinking para niños de 6 a 14 años

La implementación del Design Thinking en los tres subniveles de la educación básica requiere adaptaciones que consideren las características cognitivas y socioemocionales de los estudiantes en cada etapa del desarrollo (Scheer et al., 2019):

En **básica elemental** (6-9 años), el Design Thinking debe simplificarse a tres fases: Sentir (empatizar), Imaginar (idear) y Crear (prototipar). Los problemas deben ser concretos, cercanos y visualmente comprensibles. Los prototipos se elaboran con materiales simples: plastilina, cartón, papel, materiales reciclados. El docente acompaña de cerca cada fase y proporciona andamiaje intensivo.

En **básica media** (9-12 años), pueden incorporarse las cinco fases completas con mayor autonomía estudiantil. Los problemas pueden ser de mayor complejidad y los prototipos pueden incluir elementos digitales simples. Los estudiantes pueden realizar entrevistas sencillas a miembros de la comunidad escolar.

En **básica superior** (12-15 años), el Design Thinking puede implementarse en su versión completa, con problemas comunitarios reales, entrevistas a actores externos a la escuela, prototipos digitales y presentaciones formales ante audiencias reales. En este subnivel, el Design Thinking se articula naturalmente con el ABP y con proyectos de vinculación comunitaria.

2.6.4. Ejemplo: Resolución de un problema comunitario en básica superior

Contexto: Unidad Educativa “Eloy Alfaro”, Esmeraldas.

Subnivel: Básica Superior, 10mo grado.

Área: Emprendimiento y Gestión, con integración de Ciencias Sociales y Lengua y Literatura.

Tema: Problemas de movilidad en el entorno escolar.

Duración: 5 semanas.

Los estudiantes de 10mo grado identificaron como problema central la peligrosidad del cruce peatonal frente a su escuela, donde varios estudiantes habían sufrido accidentes menores. Aplicando el proceso de Design Thinking, entrevistaron a estudiantes, padres de familia, docentes y conductores de vehículos para comprender las diferentes perspectivas del problema. Definieron su punto de vista: “Los estudiantes de nuestra escuela necesitan cruzar la calle de manera segura porque el paso peatonal actual no es visible ni respetado por los conductores.”

Generaron más de 30 ideas en una sesión de brainstorming, desde soluciones simples como pintar el paso peatonal con colores más visibles hasta propuestas más elaboradas como instalar señalización luminosa o crear una brigada estudiantil de seguridad vial. Seleccionaron tres ideas para prototipar: un diseño mejorado del paso peatonal, un manual de seguridad vial ilustrado para la comunidad y una propuesta de brigada estudiantil.

Presentaron sus prototipos al Municipio de Esmeraldas y al Departamento de Tránsito, recibiendo retroalimentación positiva. El diseño mejorado del paso peatonal fue finalmente implementado por el Municipio, y la brigada estudiantil de seguridad vial se convirtió en un proyecto permanente de la institución.

2.7. PLANIFICACIÓN DOCENTE CON METODOLOGÍAS ACTIVAS

2.7.1. Integración de metodologías activas en la planificación curricular del MINEDUC

La implementación de metodologías activas en el aula ecuatoriana no puede realizarse de manera improvisada o desarticulada del currículo nacional. Para que las metodologías activas sean pedagógicamente efectivas y curricular-mente legítimas, deben integrarse de manera coherente en la planificación curricular que el MINEDUC establece para los docentes de educación básica (MINEDUC, 2016, 2024).

La planificación curricular en Ecuador se organiza en tres niveles: la planificación macro, la planificación meso (el Proyecto Curricular Institucional (PCI) y las planificaciones anuales) y la planificación micro (las planificaciones de unidad didáctica y de clase). Es en los niveles meso y micro donde el docente tiene mayor autonomía para incorporar metodologías activas, siempre en coherencia con los objetivos, destrezas y criterios de evaluación establecidos en el nivel macro (MINEDUC, 2016).

Al diseñar una planificación con metodologías activas, el docente debe responder a cuatro preguntas fundamentales que estructuran el proceso de diseño pedagógico. La primera pregunta es ¿qué quiero que mis estudiantes aprendan?, que remite a los objetivos de aprendizaje y las destrezas con criterio de desempeño del currículo nacional. La segunda es ¿cómo voy a facilitar ese aprendizaje?, que implica la selección y diseño de las actividades y metodologías más adecuadas. La tercera es ¿cómo voy a saber si mis estudiantes han aprendido?, que remite al diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación. Y la cuarta es ¿cómo voy a atender la diversidad de mi grupo?, que implica el diseño de adaptaciones y diferenciaciones para los estudiantes con necesidades específicas (Tomlinson, 2017, citado en MINEDUC, 2024).

2.7.2. Plantilla de planificación con metodologías activas

La siguiente plantilla integra los elementos del formato de planificación del MINEDUC con los componentes específicos de las metodologías activas, proporcionando al docente una herramienta práctica para el diseño de sus clases:

Tabla 2.2

Plantilla de planificación de unidad didáctica con metodologías activas — Educación Básica Ecuador

Elemento	Descripción / Contenido
Institución educativa	Nombre de la institución
Docente	Nombre y título
Área / Asignatura	Área curricular según MINEDUC
Subnivel / Grado	Elemental / Media / Superior — Grado específico
Título de la unidad	Nombre evocador y motivador de la unidad
Duración	Número de semanas / períodos de clase
Objetivo de subnivel	Tomado textualmente del Currículo Nacional 2016
Destrezas con criterio de desempeño	Listado de destrezas que se trabajarán en la unidad
Criterios de evaluación	Tomados del Currículo Nacional
Metodología(s) activa(s) seleccionada(s)	ABP / Cooperativo / Gamificación / Aula Invertida / Design Thinking
Justificación de la metodología	Por qué esta metodología es pertinente para este contenido y grupo
Pregunta esencial / Problema detonador	La pregunta o problema que organiza el aprendizaje
Secuencia de actividades	Descripción detallada por fases o momentos
Recursos y materiales	Físicos, digitales, comunitarios
Estrategias de evaluación formativa	Instrumentos y momentos de evaluación durante el proceso
Evaluación sumativa	Producto final y criterios de evaluación
Atención a la diversidad	Adaptaciones para estudiantes con NEE o en situación de vulnerabilidad
Vinculación comunitaria	Conexión con el entorno, familias o comunidad

Nota. Elaboración propia basada en MINEDUC (2016, 2024) y Tomlinson (2017, citado en MINEDUC, 2024).

2.7.3. Evaluación formativa articulada a las metodologías activas

La coherencia pedagógica exige que la evaluación sea consistente con la metodología utilizada. No tendría sentido implementar metodologías activas que valoran el proceso, la colaboración y la creación, y luego evaluar exclusivamente mediante pruebas escritas individuales que miden solo la memorización de contenidos. La evaluación formativa, entendida como el proceso continuo de recopilación y uso de evidencias sobre el aprendizaje para ajustar la enseñanza y apoyar el progreso de los estudiantes, es la modalidad evaluativa más coherente con los principios de las metodologías activas (Wiliam, 2018, citado en MINEDUC, 2024).

Las estrategias de evaluación formativa más adecuadas para las metodologías activas incluyen la observación sistemática con registros anecdóticos, las rúbricas de proceso que valoran el desarrollo del trabajo a lo largo del tiempo, los portafolios de aprendizaje que documentan la evolución del estudiante, las autoevaluaciones y coevaluaciones que desarrollan la metacognición, y las presentaciones orales que permiten evaluar competencias comunicativas y de pensamiento crítico. Estas estrategias serán desarrolladas en detalle en el Capítulo 7, dedicado específicamente a la evaluación formativa e innovación en la práctica docente.



Consejo práctico para el docente



Comienza pequeño → Domina y reflexiona → Ajusta a tu contexto → Incorpora gradualmente → Genera impacto



No es necesario implementar **todas las metodologías activas** al mismo tiempo.



Comienza con **una sola metodología** que te resulte más cercana a tu estilo docente y a las características de tu grupo.



Domínala, reflexiona sobre su implementación y **ajústala** a tu contexto.



Cuando te sientas **seguro**, incorpora **gradualmente** otras metodologías.



La **innovación pedagógica sostenible** es un **proceso gradual**, no una revolución de un día para otro.



Pequeños pasos constantes generan **grandes transformaciones** en el aprendizaje.



La clave está en la **constancia**, la reflexión y el **compromiso** con el aprendizaje de tus estudiantes.



ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN Y APLICACIÓN

Pregunta 1.

Freeman et al. (2018) demostraron en un metaanálisis de 225 estudios que los estudiantes que aprenden con metodologías activas obtienen resultados académicos significativamente superiores a los que aprenden con métodos tradicionales, y que la probabilidad de reprobar es 1,5 veces mayor en clases tradicionales que en clases activas. Sin embargo, algunos docentes ecuatorianos argumentan que las metodologías activas son más adecuadas para estudiantes de niveles socioeconómicos altos con mayor capital cultural, y que en contextos de vulnerabilidad los estudiantes necesitan primero una base sólida de conocimientos transmitidos de manera directa. ¿Cómo responderías a este argumento desde la evidencia teórica y empírica presentada en este capítulo? ¿Qué condiciones específicas deben garantizarse para que las metodologías activas sean equitativas e inclusivas?

Pregunta 2.

El capítulo presenta cinco metodologías activas distintas: ABP, aprendizaje cooperativo, gamificación, aula invertida y Design Thinking. Considerando las características específicas de tu subnivel, área de enseñanza y contexto institucional, selecciona la metodología que consideras más pertinente para tu práctica y elabora una justificación de al menos tres párrafos que articule argumentos teóricos, pedagógicos y contextuales. ¿Qué obstáculos anticipas para su implementación y qué estrategias propones para superarlos?

Pregunta 3.

La planificación curricular con metodologías activas requiere un tiempo de diseño significativamente mayor que la planificación de una clase tradicional. En un sistema educativo donde los docentes ecuatorianos tienen una carga administrativa considerable y tiempo limitado para la planificación, ¿cómo puede el docente gestionar de manera sostenible la implementación de metodologías activas sin llegar al agotamiento profesional? Propón un modelo de gestión del tiempo docente que equilibre las exigencias administrativas del sistema con las necesidades de diseño pedagógico innovador.

ACTIVIDAD PRÁCTICA PARA EL AULA

ACTIVIDAD 2.1

Diseño de mi primera unidad con metodología activa

Objetivo: Diseñar una unidad didáctica completa utilizando al menos una metodología activa, articulada con el currículo nacional ecuatoriano y adaptada al contexto específico de la institución.

Instrucciones:

1. Selecciona una unidad didáctica de tu planificación anual vigente que consideres especialmente adecuada para ser rediseñada con metodologías activas. Puede ser una unidad que ya hayas enseñado con métodos tradicionales y que quieras transformar, o una unidad nueva que aún no has implementado.
2. Utilizando la plantilla de planificación presentada en la Tabla 2.2, diseña la unidad completa incorporando al menos una de las metodologías activas estudiadas en este capítulo. Asegúrate de:
 - Formular una pregunta esencial o problema detonador que sea auténtico y significativo para tus estudiantes.
 - Diseñar al menos tres actividades de aprendizaje activo con instrucciones claras y materiales identificados.
 - Diseñar al menos dos estrategias de evaluación formativa coherentes con la metodología seleccionada.
 - Incluir adaptaciones específicas para al menos dos estudiantes con necesidades diferenciadas de tu grupo.
3. Implementa la unidad en tu aula y lleva un diario de reflexión docente donde registres, al final de cada clase, tres observaciones: qué funcionó bien, qué no funcionó como esperabas y qué ajustarías para la próxima vez.
4. Al finalizar la unidad, comparte tu experiencia con un colega y reflexionen juntos sobre las lecciones aprendidas.

Tiempo estimado: 4-6 semanas de implementación

Producto: Planificación completa + diario de reflexión docente (mínimo 5 entradas)

Evaluación: Rúbrica de diseño pedagógico proporcionada por el formador o directivo académico

ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN

ACTIVIDAD 2.2

Revisión de literatura: metodologías activas en Ecuador

Objetivo: Desarrollar competencias de búsqueda, selección y análisis crítico de literatura científica sobre metodologías activas en el contexto educativo ecuatoriano.

Instrucciones:

1. Realiza una búsqueda sistemática en al menos tres bases de datos académicas -SciELO, Redalyc y Google Scholar- utilizando los términos: “metodologías activas Ecuador”, “aprendizaje basado en proyectos educación básica Ecuador” y “innovación pedagógica Ecuador educación básica”.
2. Selecciona cinco artículos científicos publicados entre 2019 y 2026 que reporten experiencias de implementación de metodologías activas en escuelas ecuatorianas. Prioriza artículos que incluyan datos empíricos sobre resultados de aprendizaje.
3. Para cada artículo seleccionado, elabora una ficha de lectura que incluya: referencia APA 7, metodología del estudio, contexto de implementación, principales hallazgos y limitaciones reconocidas por los autores.
4. Elabora un ensayo de tres páginas que sintetice los hallazgos de los cinco artículos, identifique patrones comunes y divergencias, y formule al menos tres conclusiones sobre el estado actual de la implementación de metodologías activas en la educación básica ecuatoriana.

Tiempo estimado: Tres semanas

Producto: Cinco fichas de lectura + ensayo de tres páginas

Conexión curricular: Esta actividad puede adaptarse como ejercicio de investigación documental para estudiantes de básica superior en el área de Lengua y Literatura



CAPÍTULO 3

**EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL:
DIVERSIDAD, NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES E INTERCULTURALIDAD EN EL
AULA ECUATORIANA**



“La inclusión no es traer a las personas al sistema existente; es transformar el sistema para que funcione para todas las personas.”

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3-4), 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>



Elaboración propia con inteligencia artificial (DALL-E 3), 2026. La imagen representa de manera conceptual el principio de que la diversidad de capacidades, orígenes étnicos y cosmovisiones en el aula ecuatoriana no es un obstáculo para el aprendizaje sino su más poderoso motor; cuando el docente diseña entornos genuinamente inclusivos e interculturales.

3. INTRODUCCIÓN

Ecuador es uno de los países más diversos del planeta. En un territorio de apenas 283.561 kilómetros cuadrados conviven 14 nacionalidades indígenas, dos pueblos afroecuatorianos, el pueblo montubio y una población mestiza que porta en sí misma siglos de mestizaje cultural, lingüístico y espiritual. Esta diversidad, que la Constitución de 2008 reconoce como una riqueza y no como un problema, se expresa con toda su complejidad y su potencial en las aulas de la educación básica ecuatoriana, donde cada día se encuentran estudiantes de orígenes, capacidades, lenguas, cosmovisiones y trayectorias vitales profundamente distintas (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008; CONAIE, 2020).

Sin embargo, durante décadas el sistema educativo ecuatoriano respondió a esta diversidad con una estrategia de homogeneización: un currículo único, una lengua de instrucción única, un modelo pedagógico único y una concepción de la normalidad que excluía sistemáticamente a quienes no se ajustaban al perfil del estudiante ideal: mestizo, urbano, sin discapacidad, hispanohablante y de clase media. Las consecuencias de esta homogeneización forzada fueron devastadoras: tasas de abandono escolar desproporcionadamente altas entre poblaciones indígenas y afroecuatorianas, segregación de estudiantes con discapacidad en instituciones especiales separadas del sistema regular, invisibilización de los saberes y las lenguas ancestrales, y reproducción de las desigualdades sociales a través del propio sistema que debería combatirlas (UNESCO-OREALC, 2021; Minteguiaga, 2015).

La educación inclusiva e intercultural emerge como una respuesta ética, pedagógica y política a esta historia de exclusión. No se trata simplemente de integrar físicamente a los estudiantes excluidos en las aulas regulares, sino de transformar profundamente las estructuras, las prácticas y las culturas educativas para que todos los estudiantes puedan aprender, participar y desarrollarse plenamente en un entorno educativo que los reconoce, los valora y los desafía a crecer (Ainscow, 2020; UNESCO, 2020).

En el Ecuador de 2026, la educación inclusiva e intercultural ha avanzado significativamente en el plano normativo y discursivo, pero persisten brechas considerables entre los principios declarados y las prácticas cotidianas en las aulas. El docente de educación básica es el actor clave en la reducción de estas brechas: es en el aula donde la inclusión se hace real o se queda en papel, donde la interculturalidad se vive o se simula, donde cada estudiante siente que pertenece o que es tolerado (Ponce & Drouet, 2021).

El presente capítulo tiene como objetivos:

- Analizar los fundamentos conceptuales, normativos y éticos de la educación inclusiva e intercultural en el contexto ecuatoriano.
- Caracterizar las principales necesidades educativas especiales que el docente de básica ecuatoriana encuentra en su práctica cotidiana, con orientaciones para su atención pedagógica.
- Explorar los principios y estrategias del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco metodológico para la atención a la diversidad en el aula.
- Analizar los fundamentos y las estrategias de la educación intercultural bilingüe y la interculturalidad en el aula regular ecuatoriana.
- Proporcionar herramientas prácticas para que el docente pueda diseñar experiencias de aprendizaje genuinamente inclusivas e interculturales en los tres subniveles de la educación básica.

El capítulo se organiza en seis apartados que avanzan desde los fundamentos conceptuales hasta las estrategias prácticas de aula, articulando permanentemente la teoría con la realidad específica del sistema educativo ecuatoriano.

3.1. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

3.1.1. De la exclusión a la inclusión: un recorrido histórico necesario

Para comprender cabalmente qué significa la educación inclusiva y por qué es pedagógica y éticamente necesaria, resulta indispensable recorrer brevemente la historia de las respuestas que los sistemas educativos han dado a la diversidad estudiantil a lo largo del tiempo. Ainscow (2020) y UNESCO (2020) identifican cuatro modelos históricos que se han sucedido en la mayoría de los sistemas educativos del mundo:

El modelo de exclusión caracterizó los sistemas educativos hasta bien entrado el siglo XX. En este modelo, determinados grupos de estudiantes (personas con discapacidad, niñas, poblaciones indígenas, personas en situación de pobreza extrema) eran simplemente excluidos del sistema educativo formal, considerados incapaces de aprender o no merecedores de educación. En Ecuador, este modelo se expresó en la exclusión histórica de las poblaciones indígenas del sistema educativo hispano-mestizo, que no reconocía sus lenguas ni sus saberes como legítimos (Paladines, 2016).

El modelo de segregación representó un avance relativo respecto a la exclusión total, al reconocer el derecho de los grupos excluidos a recibir educación, pero en instituciones separadas del sistema regular. Las escuelas especiales para personas con discapacidad, las escuelas indígenas bilingües separadas de las escuelas hispanas y las escuelas para poblaciones rurales con currículos diferenciados y de menor exigencia académica son expresiones de este modelo en el contexto ecuatoriano (Minteguiga, 2015).

El modelo de integración surgió a partir de los años setenta del siglo XX como respuesta a las críticas al modelo de segregación. La integración propone incorporar a los estudiantes excluidos en las aulas regulares, pero sin modificar sustancialmente las estructuras, los currículos ni las prácticas pedagógicas del sistema. El estudiante integrado debe adaptarse al sistema existente; si no puede hacerlo, el problema es del estudiante, no del sistema. Este modelo, que aún predomina en muchas instituciones ecuatorianas, genera frecuentemente situaciones de integración física sin inclusión real (Ainscow, 2020).

El modelo de inclusión representa una transformación paradigmática que va más allá de la integración. La inclusión no pide al estudiante que se adapte al sistema; exige que el sistema se transforme para responder a la diversidad de todos sus estudiantes. La inclusión reconoce que la diversidad no es un problema que debe ser gestionado sino una riqueza que debe ser aprovechada pedagógicamente, y que un sistema educativo que funciona bien para todos los estudiantes funciona mejor para cada estudiante (UNESCO, 2020).

3.1.2. Definición contemporánea de educación inclusiva

La UNESCO (2020) define la educación inclusiva como “un proceso que busca identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (p. 8). Esta definición destaca tres elementos fundamentales que merecen ser analizados con detenimiento.

En primer lugar, la inclusión es un proceso, no un estado. No existe una institución educativa perfectamente inclusiva; la inclusión es un horizonte hacia el que se avanza de manera continua, reflexiva y colectiva. Esto significa que toda institución educativa, independientemente de su punto de partida, puede y debe avanzar hacia mayor inclusión (Ainscow, 2020).

En segundo lugar, la inclusión busca responder a la diversidad de todos los estudiantes, no solo de aquellos con discapacidad o con necesidades educativas especiales. La diversidad es una condición universal de la humanidad: todos somos diferentes, todos aprendemos de maneras distintas, todos tenemos fortalezas y dificultades específicas. Una educación genuinamente inclusiva diseña sus procesos pensando en la diversidad como norma, no como excepción (CAST, 2018).

En tercer lugar, la inclusión busca la participación plena en el aprendizaje, las culturas y las comunidades. No basta con que el estudiante esté físicamente presente en el aula; debe participar activamente en el aprendizaje, sentirse parte de la cultura institucional y ser reconocido como miembro pleno de la comunidad educativa. Un estudiante que está sentado en el fondo del aula sin comprender lo que ocurre, sin participar y sin ser reconocido por sus compañeros y docentes no está incluido, aunque esté integrado físicamente (UNESCO, 2020).

3.1.3. Marco normativo ecuatoriano para la educación inclusiva

Ecuador cuenta con un sólido marco normativo que sustenta y exige la educación inclusiva en todos los niveles del sistema educativo. Este marco se construye sobre tres pilares fundamentales:

La Constitución de la República (2008) establece en su artículo 47 que el Estado garantizará a las personas con discapacidad “la educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones”, y en su artículo 57 reconoce los derechos colectivos de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, incluyendo el derecho a “mantener, desarrollar y fortalecer libremente su identidad, sentido de pertenencia, tradiciones ancestrales y formas de organización social” (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008, arts. 47, 57).

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) desarrolla estos principios constitucionales y establece en su artículo 2 que el sistema educativo ecuatoriano se rige, entre otros, por los principios de universalidad, educación para el cambio, libertad, interés superior de los niños, niñas y adolescentes, atención prioritaria, educación en valores, inclusión e integración, y plurilingüismo (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011, art. 2).

El Reglamento a la LOEI y las normativas específicas del MINEDUC desarrollan los mecanismos concretos para la implementación de la educación inclusiva, incluyendo el Acuerdo Ministerial 0295-13 sobre inclusión educativa, las Guías de Trabajo para Docentes de Educación Inclusiva y los Estándares de Calidad Educativa que incluyen indicadores específicos de inclusión (MINEDUC, 2017).

Tabla 3.1

Marco normativo de la educación inclusiva en Ecuador: Instrumentos clave y sus implicaciones para el docente de básica

Instrumento normativo	Año	Implicación principal para el docente
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad — ONU	2006	Obligación de proporcionar ajustes razonables para garantizar el acceso al currículo
Constitución de la República del Ecuador	2008	Derecho a la educación inclusiva como derecho fundamental no negociable
Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)	2011	Principio de inclusión como eje transversal de todo el sistema educativo
Acuerdo Ministerial 0295-13 — Inclusión educativa	2013	Obligación de elaborar adaptaciones curriculares para estudiantes con NEE
Currículo Nacional de Educación Básica	2016	Destrezas con criterio de desempeño diseñadas para ser adaptadas a la diversidad
Estándares de Desempeño Profesional Docente	2017	La atención a la diversidad como competencia profesional evaluable del docente
Actualización Curricular MINEDUC	2024	Orientaciones específicas para la implementación del DUA en básica

Nota. Elaboración propia basada en Asamblea Nacional del Ecuador (2008, 2011), MINEDUC (2013, 2016, 2017, 2024) y ONU (2006).

3.1.4. Barreras para el aprendizaje y la participación: más allá del déficit

Un concepto fundamental para comprender la educación inclusiva contemporánea es el de barreras para el aprendizaje y la participación, propuesto por Booth y Ainscow (2015) como alternativa al concepto tradicional de necesidades educativas especiales. Este desplazamiento conceptual tiene implicaciones pedagógicas profundas.

El concepto de necesidades educativas especiales sitúa el problema en el estudiante: es el estudiante quien tiene necesidades especiales que deben ser atendidas. El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, en cambio, sitúa el problema en la interacción entre el estudiante y su entorno educativo: son las barreras del entorno las que impiden que el estudiante aprenda y participe plenamente (Booth & Ainscow, 2015).

Este desplazamiento conceptual transforma radicalmente el rol del docente: en lugar de buscar qué le pasa al estudiante para derivarlo a un especialista, el docente inclusivo se pregunta qué barreras de su práctica pedagógica, de la organización del aula o de los materiales que utiliza están impidiendo que ese estudiante aprenda y participe. Esta pregunta es mucho más poderosa pedagógicamente, porque coloca la responsabilidad del cambio en el sistema y en el docente, no en el estudiante (Ainscow, 2020).

En el contexto ecuatoriano, las barreras para el aprendizaje y la participación son múltiples y de diversa naturaleza. Las barreras actitudinales incluyen los prejuicios y estereotipos sobre las capacidades de los estudiantes indígenas, afroecuatorianos o con discapacidad. Las barreras pedagógicas incluyen el uso exclusivo de metodologías expositivas que no responden a la diversidad de estilos de aprendizaje. Las barreras curriculares incluyen contenidos descontextualizados que no reconocen los saberes y las experiencias de todos los estudiantes. Y las barreras físicas incluyen la falta de infraestructura accesible para estudiantes con discapacidad motora o sensorial (MINEDUC, 2017; UNESCO, 2020).



3.2. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA ECUATORIANA

3.2.1. Conceptualización y clasificación

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) fue introducido en el discurso educativo internacional por el Informe Warnock (1978, citado en Ainscow, 2020), elaborado en el Reino Unido, y adoptado posteriormente por la Declaración de Salamanca de 1994, que marcó un hito en la historia de la educación inclusiva mundial al proclamar que “las escuelas ordinarias con esta orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos” (UNESCO, 1994, p. ix).

En el contexto ecuatoriano, el MINEDUC (2013) define las NEE como “las dificultades que presentan algunos estudiantes para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad o grado escolar, que pueden ser de carácter permanente o temporal, y que requieren de apoyos y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para garantizar el aprendizaje satisfactorio” (p. 12). Esta definición establece una distinción fundamental que el docente de básica ecuatoriana debe comprender con claridad: la distinción entre NEE asociadas a la discapacidad y NEE no asociadas a la discapacidad.

Las NEE asociadas a la discapacidad incluyen las discapacidades intelectuales, físico-motrices, visuales, auditivas, las condiciones del espectro autista y las discapacidades múltiples. Estas condiciones tienen un carácter generalmente permanente y requieren apoyos especializados que van más allá de las adaptaciones curriculares que el docente de aula puede proporcionar de manera autónoma, aunque el docente sigue siendo el actor central en la atención educativa de estos estudiantes (MINEDUC, 2013; ONU, 2006).

Las NEE no asociadas a la discapacidad incluyen las dificultades de aprendizaje, los trastornos de atención con o sin hiperactividad (TDAH), las situaciones de dotación y altas capacidades intelectuales, y las NEE derivadas de factores contextuales como la pobreza extrema, la migración, el trabajo infantil o la violencia intrafamiliar. Estas condiciones tienen generalmente un carácter temporal o situacional y responden en mayor medida a intervenciones pedagógicas bien diseñadas en el aula regular (MINEDUC, 2013).

3.2.2. Prevalencia de las NEE en el sistema educativo ecuatoriano

Los datos del MINEDUC y del CONADIS (2024) revelan una realidad que el docente de básica ecuatoriana debe conocer para dimensionar adecuadamente el desafío de la inclusión en su práctica cotidiana. Según el último registro nacional, aproximadamente el 4,2% de los estudiantes matriculados en educación básica regular presentan alguna forma de discapacidad certificada, lo que representa más de 85.000 estudiantes en todo el país. Sin embargo, esta cifra subestima significativamente la prevalencia real de las NEE, pues no incluye a los estudiantes con dificultades de aprendizaje no diagnosticadas, con TDAH sin certificación o con NEE derivadas de factores contextuales (CONADIS, 2024; MINEDUC, 2024).

Estudios realizados por la UNICEF Ecuador (2021) y la OEI (2021) sugieren que entre el 15% y el 20% de los estudiantes de educación básica ecuatoriana presentan algún tipo de dificultad de aprendizaje que requiere atención pedagógica diferenciada, aunque la mayoría de estos estudiantes nunca recibe un diagnóstico formal ni accede a apoyos especializados. Esta brecha entre la prevalencia real de las NEE y la capacidad del sistema para identificarlas y atenderlas constituye uno de los desafíos más urgentes de la educación inclusiva ecuatoriana.

La distribución geográfica de los estudiantes con NEE en el sistema educativo ecuatoriano refleja las desigualdades estructurales del país. Las zonas rurales y urbano - marginales concentran proporcionalmente más estudiantes con NEE derivadas de factores contextuales mientras que las zonas urbanas tienen mayor acceso a servicios de diagnóstico y apoyo especializado. Esta distribución desigual hace que los docentes de zonas rurales enfrenten frecuentemente situaciones de NEE sin el apoyo de equipos especializados, lo que

refuerza la importancia de una formación docente sólida en educación inclusiva (UNICEF Ecuador, 2021).

3.2.3. Las dificultades de aprendizaje más frecuentes en básica ecuatoriana

Para el docente de educación básica ecuatoriana, las dificultades de aprendizaje más frecuentes que encontrará en su práctica cotidiana son las relacionadas con la lectoescritura, el razonamiento matemático y la atención. A continuación se describen las tres condiciones más prevalentes con sus características principales y las orientaciones pedagógicas más efectivas para su atención en el aula regular:

Dislexia: La dislexia es una dificultad específica de aprendizaje de origen neurobiológico que se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras escritas, la decodificación y la ortografía. Los estudiantes con dislexia no tienen problemas de inteligencia ni de motivación; su dificultad reside en el procesamiento fonológico, es decir, en la capacidad de relacionar los sonidos del lenguaje con los símbolos escritos que los representan (Shaywitz & Shaywitz, 2020).

En el aula ecuatoriana, el docente puede identificar indicadores tempranos de dislexia en básica elemental: dificultad para aprender el alfabeto, confusión frecuente entre letras de forma similar (b/d, p/q), lectura lenta y laboriosa, omisión o sustitución de palabras al leer en voz alta, y dificultad para recordar palabras de uso frecuente. Las estrategias pedagógicas más efectivas incluyen el uso de métodos multisensoriales para la enseñanza de la lectura, la ampliación del tiempo para actividades de lectura y escritura, el uso de textos con tipografía especial y mayor espaciado, y la evaluación oral como alternativa a la evaluación escrita (Shaywitz & Shaywitz, 2020; MINEDUC, 2013).

Discalculia: La discalculia es una dificultad específica de aprendizaje que afecta la capacidad para comprender y trabajar con números y conceptos matemáticos. Los estudiantes con discalculia presentan dificultades persistentes para reconocer cantidades, comprender el valor posicional, memorizar hechos numéricos básicos y realizar operaciones aritméticas, a pesar de tener capacidad intelectual normal y haber recibido instrucción matemática adecuada (Butterworth et al., 2011, citado en Geary, 2019).

Las estrategias pedagógicas más efectivas para estudiantes con discalculia en el aula ecuatoriana incluyen el uso prolongado de materiales concretos y manipulativos para construir la comprensión de los conceptos numéricos antes de pasar a la representación abstracta, la enseñanza explícita de estrategias de conteo y cálculo, el uso de organizadores visuales como líneas numéricas y tablas de referencia, y la reducción de la cantidad de problemas en las evaluaciones priorizando la comprensión del proceso sobre la velocidad de cálculo (Geary, 2019).

Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): El TDAH es una condición neurobiológica caracterizada por niveles de inatención, hiperactividad e impulsividad que son desproporcionados para la edad del estudiante y que interfieren significativamente con su funcionamiento académico y social. Es importante que el docente comprenda que el TDAH no es una cuestión de voluntad o de crianza inadecuada; es una condición neurológica real que requiere comprensión, adaptaciones pedagógicas y, en muchos casos, apoyo especializado (Barkley, 2015, citado en DuPaul & Stoner, 2014).

En el aula ecuatoriana, el docente puede implementar múltiples estrategias para apoyar a los estudiantes con TDAH sin necesidad de recursos especializados: ubicar al estudiante cerca del docente y lejos de fuentes de distracción, dividir las tareas largas en segmentos cortos con descansos breves entre ellos, proporcionar instrucciones claras y breves de una en una, utilizar señales visuales y físicas para redirigir la atención, incorporar movimiento en las actividades de aprendizaje, y establecer rutinas predecibles que reduzcan la incertidumbre y la ansiedad (DuPaul & Stoner, 2014; MINEDUC, 2013).

3.2.4. Adaptaciones curriculares: tipos y procedimientos

Las adaptaciones curriculares son el instrumento pedagógico central para la atención de los estudiantes con NEE en el aula regular ecuatoriana. El MINEDUC (2013) define las adaptaciones curriculares como “las

modificaciones que se realizan en los objetivos educativos, los contenidos, los criterios y procedimientos de evaluación, las actividades y metodologías para atender las diferencias individuales de los estudiantes” (p. 45).

El sistema educativo ecuatoriano establece tres grados de adaptación curricular que se diferencian por el nivel de modificación que implican respecto al currículo regular:

Adaptaciones de acceso: Son las modificaciones en los espacios, los recursos materiales, los medios de comunicación y las condiciones de trabajo que permiten al estudiante acceder al currículo sin modificar los objetivos ni los contenidos de aprendizaje. Ejemplos: proporcionar textos en braille para estudiantes con discapacidad visual, instalar rampas de acceso para estudiantes con discapacidad motora, o utilizar un intérprete de lengua de señas para estudiantes con discapacidad auditiva.

Adaptaciones no significativas: Son las modificaciones en la metodología, las actividades y los criterios de evaluación que no implican cambios en los objetivos ni en los contenidos esenciales del currículo. Son las más frecuentes en el aula regular y pueden ser implementadas directamente por el docente sin necesidad de autorización especial. Ejemplos: ampliar el tiempo de evaluación, proporcionar instrucciones adicionales, utilizar materiales concretos en lugar de abstractos, o permitir respuestas orales en lugar de escritas.

Adaptaciones significativas: Son las modificaciones que implican cambios en los objetivos y contenidos esenciales del currículo, eliminando o reemplazando destrezas que el estudiante no puede alcanzar dadas sus condiciones. Estas adaptaciones requieren la participación del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), la autorización del directivo institucional y la colaboración de la familia, y deben ser documentadas en el expediente académico del estudiante (MINEDUC, 2013, 2017).

Tabla 3.2

Tipos de adaptaciones curriculares en Ecuador: características, ejemplos y responsables

Tipo	Modifica	Ejemplos prácticos	Responsable principal
Adaptaciones de acceso	Condiciones físicas y materiales	Braille, rampas, intérprete LSE, amplificadores auditivos	Institución + MINEDUC
Adaptaciones no significativas	Metodología, actividades y evaluación	Tiempo ampliado, materiales concretos, evaluación oral, instrucciones simplificadas	Docente de aula
Adaptaciones significativas	Objetivos y contenidos esenciales	Eliminación de destrezas, reemplazo por objetivos alternativos, currículo paralelo	Docente + DECE + Familia

Nota. Elaboración propia basada en MINEDUC (2013, 2017).

3.2.5. Caso práctico: “Diego y la dislexia en una escuela de Cuenca”

Contexto: Escuela de Educación Básica “Miguel Ángel Estrella”, Cuenca, Azuay.

Subnivel: Básica Elemental, 3er grado.

Área: Lengua y Literatura.

Año lectivo 2025-2026.

Diego tiene 8 años y llegó al 3er grado con una historia de dificultades persistentes en la lectura que sus docentes anteriores habían atribuido a “falta de esfuerzo” y “poco apoyo en casa”. Su docente actual, la maestra Patricia Vélez, decidió observar sistemáticamente a Diego durante dos semanas antes de sacar conclusiones. Registró en su diario de observación que Diego confundía frecuentemente las letras b y

d, omitía sílabas al leer en voz alta, leía de manera extremadamente lenta y laboriosa, y mostraba signos visibles de angustia cuando se le pedía que leyera frente a sus compañeros.

Patricia solicitó la intervención del DECE, que coordinó una evaluación psicopedagógica con un especialista externo. El diagnóstico confirmó dislexia de grado moderado. Con este diagnóstico, Patricia diseñó un plan de adaptaciones curriculares no significativas que implementó de manera sistemática: ubicó a Diego en la primera fila para facilitar el monitoreo, le proporcionó textos con tipografía más grande y mayor espaciado entre líneas, le permitió responder oralmente cuando la tarea escrita le generaba bloqueo, amplió su tiempo en las evaluaciones escritas y eliminó la lectura en voz alta frente al grupo como actividad evaluativa.

Paralelamente, Patricia incorporó actividades multisensoriales para toda la clase que resultaron beneficiosas para todos los estudiantes: letras de lija para trazar con los dedos, canciones para memorizar el alfabeto, juegos de construcción de palabras con tarjetas. Esta estrategia de universalización de las adaptaciones, que es un principio central del Diseño Universal para el Aprendizaje que se estudiará en el siguiente apartado, permitió que Diego recibiera el apoyo que necesitaba sin ser señalado ni estigmatizado frente a sus compañeros.

Al finalizar el año lectivo, Diego no había alcanzado el nivel lector promedio de su grado, pero había progresado significativamente respecto a su punto de partida, había recuperado la confianza en sí mismo como aprendiz y había desarrollado estrategias compensatorias que le permitían participar activamente en las actividades de clase. Para Patricia, este progreso fue más significativo que cualquier calificación numérica.

3.3. DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA)

3.3.1. Origen, fundamentos y principios

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un marco pedagógico desarrollado por el Center for Applied Special Technology (CAST) de los Estados Unidos a partir de los años noventa del siglo XX, inspirado en el concepto arquitectónico de diseño universal: la idea de que los espacios y productos diseñados desde el principio para ser accesibles a todas las personas resultan más funcionales y cómodos para todos (CAST, 2018).

Aplicado a la educación, el DUA propone que cuando los docentes diseñan sus experiencias de aprendizaje pensando desde el principio en la diversidad de sus estudiantes, crean entornos de aprendizaje que son más efectivos para todos los estudiantes, no solo para aquellos con NEE (CAST, 2018; Hitchcock et al., 2002, citado en Rose & Meyer, 2016).

El DUA se organiza en torno a tres principios fundamentales que responden a tres preguntas esenciales sobre el aprendizaje. El primer principio es Proporcionar múltiples medios de representación, que responde a la pregunta ¿cómo presentamos la información para que todos los estudiantes puedan acceder a ella? El segundo principio es Proporcionar múltiples medios de acción y expresión, que responde a la pregunta ¿cómo permitimos que los estudiantes demuestren lo que han aprendido de maneras diversas? El tercer principio es Proporcionar múltiples medios de implicación, que responde a la pregunta ¿cómo motivamos y comprometemos a todos los estudiantes con el aprendizaje? (CAST, 2018).

3.3.2. Los tres principios del DUA en el aula ecuatoriana

Principio 1 - Múltiples medios de representación: Este principio reconoce que los estudiantes difieren en la manera en que perciben y comprenden la información. Algunos aprenden mejor a través de la información visual “imágenes, gráficos, videos”; otros a través de la información auditiva “explicaciones orales, podcasts, música”; otros a través de la experiencia kinestésica “manipulación de objetos, movimiento, experimentación directa”. Un docente que presenta la información exclusivamente de manera

verbal y abstracta está creando barreras para todos aquellos estudiantes cuyo estilo de procesamiento no es predominantemente verbal (CAST, 2018).

En el aula ecuatoriana, este principio se traduce en prácticas concretas como: acompañar siempre las explicaciones verbales con representaciones visuales “esquemas, mapas conceptuales, imágenes”; proporcionar glosarios de términos clave para los estudiantes con dificultades de vocabulario; utilizar materiales concretos y manipulativos antes de pasar a la representación abstracta; ofrecer los textos en diferentes formatos “impreso, digital, audio” cuando sea posible; y conectar siempre los nuevos contenidos con ejemplos tomados del contexto cultural y geográfico de los estudiantes (Rose & Meyer, 2016).

Principio 2 - Múltiples medios de acción y expresión: Este principio reconoce que los estudiantes difieren en la manera en que pueden demostrar lo que han aprendido. Un estudiante con dislexia puede tener una comprensión profunda de un concepto pero ser incapaz de expresarla por escrito con fluidez. Un estudiante con discapacidad motora puede tener ideas brillantes pero no poder escribirlas a mano. Un estudiante tímido o con ansiedad social puede saber perfectamente la respuesta a una pregunta pero ser incapaz de expresarla oralmente frente al grupo (CAST, 2018).

En el aula ecuatoriana, este principio se traduce en prácticas como: ofrecer opciones para la expresión del aprendizaje “escrito, oral, visual, dramático, musical”; permitir el uso de herramientas de apoyo como calculadoras, diccionarios o correctores ortográficos cuando el objetivo de aprendizaje no es precisamente el cálculo mental o la ortografía; enseñar explícitamente estrategias de planificación, organización y autorregulación del aprendizaje; y diseñar evaluaciones que permitan a los estudiantes demostrar sus competencias de múltiples maneras (Rose & Meyer, 2016; MINEDUC, 2024).

Principio 3 - Múltiples medios de implicación: Este principio reconoce que los estudiantes difieren en lo que les motiva, en lo que les genera interés y en lo que les permite comprometerse con el aprendizaje. Algunos estudiantes se motivan con la competencia y el desafío; otros prefieren la colaboración y el trabajo en equipo. Algunos necesitan rutinas predecibles para sentirse seguros; otros se aburren con la rutina y necesitan variedad y novedad. Algunos se comprometen más cuando el aprendizaje tiene relevancia personal y comunitaria; otros responden mejor a los desafíos abstractos e intelectuales (CAST, 2018).

En el aula ecuatoriana, este principio se traduce en prácticas como: ofrecer opciones de temas o problemas dentro de un marco curricular común para que los estudiantes puedan conectar el aprendizaje con sus intereses personales; variar los formatos y las dinámicas de las actividades para mantener el interés y la motivación; establecer metas de aprendizaje claras y compartidas con los estudiantes; proporcionar retroalimentación frecuente, específica y orientada al progreso; y crear un clima de aula donde el error sea reconocido como parte natural del proceso de aprendizaje y no como motivo de vergüenza o sanción (Rose & Meyer, 2016).

3.3.3. DUA y metodologías activas: una articulación natural

Una de las virtudes más significativas del DUA como marco pedagógico es su articulación natural con las metodologías activas estudiadas en el Capítulo 2. El ABP, el aprendizaje cooperativo, la gamificación, el aula invertida y el Design Thinking son, en su esencia, metodologías que proporcionan múltiples medios de representación, acción y expresión e implicación de manera integrada y orgánica (CAST, 2018; Larmer et al., 2015).

Un proyecto de ABP bien diseñado, por ejemplo, presenta la información a través de múltiples formatos “textos, videos, entrevistas, observaciones de campo”, permite a los estudiantes demostrar su aprendizaje a través de productos diversos “maquetas, presentaciones, videos, propuestas escritas” y genera implicación al conectar el aprendizaje con problemas reales y significativos de la comunidad. En este sentido, el DUA no es una metodología adicional que el docente debe incorporar a su práctica; es un marco de diseño que potencia y enriquece todas las metodologías activas, haciéndolas más accesibles, más equitativas y efectivas para la diversidad de estudiantes que caracteriza las aulas ecuatorianas (Rose & Meyer, 2016;

MINEDUC, 2024).

3.3.4. Ejemplo práctico: Aplicación del DUA en una clase de Ciencias Naturales

Contexto: Unidad Educativa “Primicias de la Cultura de Quito”, Quito.

Subnivel: Básica Media, 6to grado.

Área: Ciencias Naturales.

Tema: Los ecosistemas del Ecuador.

Duración: 3 semanas.

El aula incluye un estudiante con discapacidad visual parcial, dos estudiantes con dislexia diagnosticada y tres estudiantes de comunidades indígenas kichwa hablantes.

La docente Ana Guerrero diseñó la unidad aplicando los tres principios del DUA desde el inicio, sin esperar a que surgieran dificultades para hacer adaptaciones. Para el principio de representación, preparó materiales en tres formatos: textos impresos con tipografía ampliada y alto contraste para el estudiante con discapacidad visual, audios descriptivos de los ecosistemas para los estudiantes con dislexia, y fichas bilingües español-kichwa que nombraban los ecosistemas y sus elementos en ambas lenguas para los estudiantes kichwa hablantes.

Para el principio de acción y expresión, diseñó tres opciones de producto final: un informe escrito ilustrado, una presentación oral con maqueta y un video documental corto grabado con los celulares de los padres de familia. Cada estudiante eligió la opción que mejor se adaptaba a sus fortalezas y preferencias. Para el principio de implicación, organizó una salida de campo al Parque Metropolitano de Quito donde los estudiantes pudieron observar directamente elementos de los ecosistemas andinos, y conectó los contenidos con los saberes ancestrales de los estudiantes kichwa sobre las plantas medicinales de la zona.

El resultado fue una clase donde todos los estudiantes participaron activamente, donde las diferencias entre ellos se convirtieron en recursos pedagógicos y donde la evaluación reflejó el aprendizaje real de cada estudiante, no su capacidad para adaptarse a un formato único de demostración del conocimiento.



3.4. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ECUADOR

3.4.1. Historia y contexto del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

La historia de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador es, en esencia, la historia de una lucha política y cultural protagonizada por los propios pueblos y nacionalidades indígenas del país. A diferencia de muchos países de la región donde los sistemas de educación bilingüe fueron diseñados e implementados desde el Estado sin la participación de las comunidades indígenas, en Ecuador la EIB nació desde abajo, impulsada por organizaciones indígenas que reclamaban el derecho a educarse en sus propias lenguas y desde sus propias cosmovisiones (CONAIE, 2020; Moya, 2019).

Los antecedentes más significativos de la EIB ecuatoriana se remontan a los años treinta del siglo XX, cuando Dolores Cacuango “líder indígena kichwa de la provincia de Pichincha” fundó las primeras escuelas indígenas clandestinas en la comunidad de Cayambe, donde los niños aprendían a leer y escribir en kichwa y en español, y donde los contenidos curriculares se articulaban con los saberes y las prácticas culturales de la comunidad (Rodas, 2017, citado en Moya, 2019). Estas escuelas, que funcionaron de manera semiclandestina durante décadas ante la hostilidad de las autoridades educativas de la época, sentaron las bases de lo que décadas más tarde se convertiría en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe oficial.

La institucionalización de la EIB en Ecuador se produjo en 1988, cuando el gobierno de Rodrigo Borja creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) mediante Decreto Ejecutivo 203, reconociendo por primera vez el derecho de los pueblos indígenas a recibir educación en sus lenguas maternas y desde sus propias perspectivas culturales (Moya, 2019). Este hito histórico fue el resultado directo de la presión organizada del movimiento indígena ecuatoriano, liderado por la CONAIE, y representó un avance sin precedentes en el reconocimiento de los derechos educativos de los pueblos indígenas en América Latina.

La Constitución de 2008 elevó la EIB al rango constitucional, estableciendo en su artículo 57 el derecho de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas a “mantener, desarrollar y fortalecer libremente su identidad, sentido de pertenencia, tradiciones ancestrales y formas de organización social”, y en su artículo 29 el derecho a “aprender en su propia lengua y ámbito cultural” (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008, arts. 29, 57). La LOEI de 2011 desarrolló estos principios constitucionales estableciendo el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) como un subsistema del sistema educativo nacional con sus propios currículos, metodologías y materiales (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011).

3.4.2. El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe: estructura y principios

El SEIB atiende actualmente a las 14 nacionalidades indígenas del Ecuador “Kichwa, Shuar, Achuar, Chachi, Épera, Huaorani, Siona, Secoya, Awa, Tsáchila, Cofán, Zápara, Andoa y Shiwiar” y al pueblo Afroecuatoriano, con currículos específicos que articulan los saberes ancestrales de cada pueblo con los conocimientos del currículo nacional (MINEDUC, 2024; CONAIE, 2020).

Los principios pedagógicos del SEIB, establecidos en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), se organizan en torno a cuatro conceptos fundamentales que expresan una cosmovisión educativa profundamente diferente de la educación hispana convencional (MINEDUC, 2013b):

Ushay-Yachay (Saber - Poder): El conocimiento no es neutral ni universal; está situado en una cultura, una historia y un territorio específicos. El SEIB reconoce que los saberes indígenas son formas legítimas de conocimiento que deben ser incorporadas en el currículo escolar con el mismo estatus que los conocimientos científicos occidentales.

Ruray-Ushay (Saber - Hacer): El aprendizaje es fundamentalmente práctico y situado en la vida real de la comunidad. El SEIB propone que el aula no es el único ni el principal espacio de aprendizaje; la chacra, el

río, el bosque, la asamblea comunitaria y la fiesta ritual son también espacios pedagógicos de primer orden.

Ruray-Yachay (Saber - Ser): La educación no busca solo el desarrollo cognitivo del estudiante sino su desarrollo integral como persona y como miembro de una comunidad. El SEIB incorpora explícitamente la formación en valores comunitarios, el respeto a la naturaleza, la reciprocidad y la solidaridad como objetivos educativos centrales.

Atiy-Ruray (Poder - Hacer): La educación debe empoderar a los estudiantes para actuar en su comunidad y en el mundo, desarrollando su capacidad de agencia y de transformación social. Este principio conecta directamente con la pedagogía crítica de Freire y con los objetivos de ciudadanía activa del currículo nacional ecuatoriano.

3.4.3 Desafíos actuales del SEIB

A pesar de sus avances históricos y de la solidez de sus fundamentos pedagógicos, el SEIB enfrenta en 2026 un conjunto de desafíos estructurales que limitan su efectividad y su alcance. Conocer estos desafíos es fundamental para el docente que trabaja en comunidades indígenas o que tiene estudiantes de origen indígena en su aula regular (Moya, 2019; UNICEF Ecuador, 2021).

El debilitamiento lingüístico constituye quizás el desafío más urgente. Según datos del INEC (2022), el número de hablantes de lenguas indígenas en Ecuador ha disminuido significativamente en las últimas décadas, especialmente entre las generaciones más jóvenes. Muchos estudiantes que asisten a escuelas del SEIB son hablantes pasivos de su lengua indígena o incluso monolingües en español, lo que hace que la enseñanza en lengua indígena sea un desafío pedagógico complejo que requiere estrategias específicas de revitalización lingüística (INEC, 2022; Moya, 2019).

La escasez de docentes bilingües calificados es otro desafío mayor. Aunque el SEIB cuenta con institutos de formación docente específicos, la demanda de docentes bilingües supera con creces la oferta disponible, especialmente para las nacionalidades menos numerosas de la Amazonía. Muchas escuelas del SEIB funcionan con docentes que dominan el español pero tienen competencias limitadas en la lengua indígena de la comunidad, lo que contradice el principio fundamental de la educación bilingüe (UNICEF Ecuador, 2021).

La tensión entre lo local y lo nacional genera también dificultades pedagógicas significativas. Los estudiantes del SEIB deben prepararse para las evaluaciones nacionales del MINEDUC (como las pruebas Ser Estudiante) que están diseñadas desde una perspectiva curricular hispana, lo que genera una presión constante sobre los docentes del SEIB para priorizar los contenidos del currículo nacional sobre los saberes ancestrales, erosionando progresivamente la especificidad pedagógica del sistema (Moya, 2019; OEI, 2021).

3.4.3. La interculturalidad en el aula regular: más allá del SEIB

Un error conceptual frecuente en el sistema educativo ecuatoriano es identificar la educación intercultural exclusivamente con el SEIB, como si la interculturalidad fuera una responsabilidad únicamente de las escuelas que atienden a poblaciones indígenas. La Constitución de 2008 y la LOEI son explícitas al respecto: la educación intercultural es un principio que debe orientar todo el sistema educativo ecuatoriano, incluyendo las escuelas hispanas urbanas donde los estudiantes indígenas son minoría o donde no hay estudiantes indígenas en absoluto (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008, 2011; Walsh, 2018).

Walsh (2018) distingue tres concepciones de interculturalidad que tienen implicaciones pedagógicas muy diferentes. La interculturalidad relacional se refiere al simple contacto e intercambio entre culturas diferentes, sin cuestionar las relaciones de poder que estructuran ese contacto. La interculturalidad funcional busca promover el diálogo y la convivencia entre culturas dentro del sistema existente, sin cuestionar las causas estructurales de la desigualdad cultural. La interculturalidad crítica, en cambio, busca transformar las estructuras de poder que producen la desigualdad cultural, reconociendo que la diversidad cultural no puede

ser genuinamente valorada mientras persistan las relaciones coloniales de dominación que jerarquizan las culturas (Walsh, 2018).

Para el docente de educación básica ecuatoriana, la interculturalidad crítica implica una postura pedagógica activa: no basta con tolerar o celebrar superficialmente la diversidad cultural -por ejemplo, realizando una “semana de las culturas” una vez al año-; es necesario incorporar los saberes, las perspectivas y las voces de todas las culturas presentes en el aula de manera sistemática, crítica y transversal a lo largo de todo el año escolar (Walsh, 2018; Torres, 2020).

3.5. ESTRATEGIAS INTERCULTURALES PARA EL AULA REGULAR ECUATORIANA

3.5.1. Principios pedagógicos de la educación intercultural en el aula regular

La implementación de la educación intercultural en el aula regular ecuatoriana requiere un conjunto de principios pedagógicos que orienten las decisiones del docente en el diseño de sus experiencias de aprendizaje. Estos principios, sintetizados a partir de los aportes de Walsh (2018), Torres (2020) y Moya (2019), se articulan en cuatro dimensiones:

Principio de reconocimiento: El docente reconoce activamente la diversidad cultural de sus estudiantes como un recurso pedagógico, no como un obstáculo. Esto implica conocer los orígenes culturales de sus estudiantes, sus lenguas familiares, sus prácticas culturales y sus cosmovisiones, y utilizarlos como puntos de partida para el aprendizaje. En el contexto ecuatoriano, este principio se expresa en prácticas como invitar a los estudiantes a compartir palabras de sus lenguas maternas, incorporar ejemplos de las culturas de los estudiantes en las explicaciones de los contenidos curriculares, y celebrar las festividades culturales de todas las comunidades representadas en el aula.

Principio de equidad epistémica: El docente trata los saberes de todas las culturas con el mismo respeto y legitimidad, evitando la jerarquización implícita que coloca los conocimientos científicos occidentales como superiores a los saberes ancestrales indígenas o afroecuatorianos. Esto no implica relativismo epistemológico, sino el reconocimiento de que diferentes sistemas de conocimiento tienen diferentes lógicas, diferentes propósitos y diferentes fortalezas, y que el diálogo entre ellos enriquece la comprensión de la realidad (Walsh, 2018).

Principio de contextualización cultural: El docente diseña sus experiencias de aprendizaje conectando los contenidos del currículo nacional con los contextos culturales específicos de sus estudiantes. Los ejemplos, los problemas, los textos y los materiales que utiliza reflejan la diversidad cultural del Ecuador y no solo la perspectiva mestiza urbana que históricamente ha dominado los materiales educativos del país (Moya, 2019).

Principio de pensamiento crítico intercultural: El docente promueve en sus estudiantes la capacidad de analizar críticamente las relaciones entre culturas, identificando las asimetrías de poder, los estereotipos y los prejuicios que estructuran esas relaciones. Este principio implica que la educación intercultural no se limita a la celebración de la diversidad sino que aborda también sus dimensiones conflictivas y políticamente complejas (Walsh, 2018).

3.5.2. Estrategias concretas para el aula intercultural

La implementación de los principios interculturales en el aula ecuatoriana requiere estrategias pedagógicas concretas que el docente pueda incorporar en su práctica cotidiana. A continuación se presentan seis estrategias de probada efectividad, organizadas por su nivel de complejidad de implementación:

Estrategia 1 - Fondos de conocimiento comunitario: Desarrollada por Moll et al. (1992, citado en González

et al., 2016), esta estrategia propone que el docente investigue sistemáticamente los saberes, las prácticas y los recursos culturales de las familias de sus estudiantes, denominados “fondos de conocimiento” y los incorpore en el diseño de sus unidades didácticas. En el contexto ecuatoriano, esto puede implicar visitar las familias de los estudiantes, invitar a padres y abuelos al aula como expertos en sus saberes culturales, y diseñar proyectos de aprendizaje que partan de los conocimientos que los estudiantes traen de sus hogares y comunidades.

Estrategia 2 - Literatura multicultural: El docente incorpora sistemáticamente en su práctica de lectura textos de autores ecuatorianos de diversas culturas y textos que retratan la diversidad cultural del Ecuador desde perspectivas propias y no estereotipadas. Esta estrategia, que puede implementarse en cualquier subnivel de la educación básica, contribuye a que todos los estudiantes se vean reflejados en los materiales de lectura y a que desarrollen una comprensión más rica y matizada de la diversidad cultural del país (Torres, 2020).

Estrategia 3 - Proyectos de investigación cultural: El docente diseña proyectos de investigación en los que los estudiantes investigan aspectos de su propia cultura o de las culturas de sus compañeros, utilizando metodologías de investigación cualitativa adaptadas a su nivel: entrevistas a familiares, observación participante en festividades culturales, recopilación de historias orales, documentación de prácticas artesanales o gastronómicas. Estos proyectos, que se articulan naturalmente con el ABP y el Design Thinking estudiados en el Capítulo 2, desarrollan simultáneamente competencias de investigación, comunicación y ciudadanía intercultural (Moya, 2019).

Estrategia 4 - Diálogo de saberes: El docente diseña actividades en las que los estudiantes comparan y dialogan sobre cómo diferentes culturas abordan un mismo fenómeno o problema. Por ejemplo, al estudiar las plantas medicinales en Ciencias Naturales, el docente puede proponer un diálogo entre el conocimiento científico sobre las propiedades de las plantas y los saberes ancestrales de las comunidades indígenas sobre las mismas plantas, identificando convergencias, complementariedades y diferencias. Este diálogo de saberes, que es un principio central de la epistemología intercultural, desarrolla el pensamiento crítico y la valoración de la diversidad epistemológica (Walsh, 2018).

Estrategia 5 - Mapas culturales del aula: Al inicio del año escolar, el docente facilita un proceso colectivo en el que los estudiantes construyen un mapa cultural del aula, identificando los orígenes culturales, las lenguas, las tradiciones y los saberes de cada familia. Este mapa, que se exhibe permanentemente en el aula, funciona como un recordatorio visual de la riqueza cultural del grupo y como un recurso pedagógico al que el docente puede referirse a lo largo del año cuando los contenidos curriculares ofrecen oportunidades de conexión con las culturas representadas en el aula (González et al., 2016).

Estrategia 6 - Evaluación culturalmente sensible: El docente diseña sus instrumentos de evaluación considerando que los estudiantes de diferentes culturas pueden tener diferentes estilos de comunicación, diferentes relaciones con la autoridad y diferentes concepciones del conocimiento que influyen en su desempeño en las evaluaciones convencionales. Esto implica ofrecer opciones de evaluación que permitan a los estudiantes demostrar su aprendizaje desde sus propias fortalezas culturales, evitar preguntas que asuman implícitamente una experiencia cultural específica y proporcionar retroalimentación que reconozca y valore los saberes culturales que los estudiantes incorporan en sus respuestas (Moya, 2019; MINEDUC, 2024).

3.5.3. Caso práctico: “El proyecto de las lenguas vivas en una escuela de Otavalo”

Contexto: Unidad Educativa “Jacinto Collahuazo”, Otavalo, Imbabura.

Subnivel: Básica Superior, 8vo y 9no grado.

Área: Lengua y Literatura, con integración de Estudios Sociales y Ciencias Sociales.

Año lectivo 2025-2026.

El aula tiene 35 estudiantes: 22 de origen kichwa otavaleño, 10 mestizos y 3 de familias colombianas migrantes.

La docente Verónica Cachimuel, ella misma de origen kichwa otavaleño, observó que sus estudiantes de origen indígena tendían a silenciarse en las actividades de lengua y literatura cuando los textos y los ejemplos utilizados correspondían exclusivamente a la tradición literaria hispana. Decidió diseñar un proyecto de investigación cultural denominado “Las lenguas vivas de nuestra comunidad”, que buscaba documentar y revitalizar las expresiones lingüísticas y literarias de las diferentes culturas representadas en el aula.

Los estudiantes formaron equipos interculturales deliberadamente mezclando estudiantes de diferentes orígenes y cada equipo eligió una forma de expresión cultural para investigar: la poesía oral kichwa, los cuentos de tradición oral de las familias colombianas migrantes, los refranes y dichos del español andino ecuatoriano, y las canciones de trabajo de la tradición otavaleña. Cada equipo realizó entrevistas a familiares y ancianos de la comunidad, transcribió y tradujo los textos recopilados, y los analizó utilizando las herramientas de análisis literario del currículo de Lengua y Literatura.

El producto final fue una antología bilingüe español y kichwa titulada “Voces de nuestra tierra”, que fue presentada en una ceremonia pública con la participación de las familias, las autoridades del cantón y representantes de la CONAIE. La antología fue donada a la biblioteca municipal de Otavalo y digitalizada para ser compartida con otras escuelas de la provincia.

Los resultados del proyecto superaron las expectativas de Verónica. Los estudiantes de origen kichwa, que habitualmente participaban poco en las actividades de lengua y literatura, se convirtieron en los líderes más activos del proyecto, pues poseían un conocimiento cultural que sus compañeros mestizos no tenían y que era valorado explícitamente por la metodología del proyecto. Los estudiantes mestizos, por su parte, desarrollaron una comprensión más profunda y respetuosa de la cultura kichwa que la que habrían podido adquirir a través de cualquier texto escolar. Y los estudiantes colombianos, que al inicio del año escolar se sentían marginados por su condición de migrantes, encontraron en el proyecto un espacio de reconocimiento y valoración de su propia herencia cultural.

El caso de Verónica ilustra que la educación intercultural genuina no requiere de recursos especiales ni de condiciones excepcionales: requiere de un docente que reconoce la diversidad cultural de su aula como el recurso pedagógico más poderoso que tiene a su disposición.

**Reflexión docente:**
¿Qué culturas están presentes en mi aula?



¿Cuántas **culturas diferentes** están representadas entre tus estudiantes y sus familias?



¿Cuántas **lenguas** se hablan en los hogares de tus estudiantes?



¿Cuántos **saberes culturales** —sobre la naturaleza, la medicina, la gastronomía, la música, la historia local— están presentes en las familias de tu comunidad escolar y aún no han entrado a tu aula?



¿Qué **unidad didáctica** podrías diseñar el próximo mes que convierta esa riqueza cultural en un motor de aprendizaje para todos tus estudiantes?



Tu aula es un mosaico cultural único. **Reconócelo, valóralo e intégralo** al aprendizaje para construir una educación inclusiva y significativa.



Quando la cultura entra al aula, el aprendizaje cobra sentido y todos los estudiantes se sienten parte.



3.5.4. Articulación entre inclusión e interculturalidad: una visión integradora

El recorrido de este capítulo ha abordado la educación inclusiva y la educación intercultural como dos dimensiones de un mismo compromiso pedagógico y ético: el compromiso con la equidad, el reconocimiento y la valoración de la diversidad en todas sus formas. Aunque la literatura especializada las trata frecuentemente como campos separados, en la realidad del aula ecuatoriana estas dos dimensiones son inseparables y se potencian mutuamente (Ainscow, 2020; Walsh, 2018).

Un estudiante indígena con dislexia enfrenta simultáneamente barreras de aprendizaje relacionadas con su condición neurológica y barreras culturales relacionadas con la desvalorización de su lengua y sus saberes en el aula regular. Una estudiante afroecuatoriana en situación de pobreza extrema enfrenta simultáneamente barreras socioeconómicas, barreras raciales y barreras pedagógicas derivadas de metodologías que no responden a su estilo de aprendizaje. Un estudiante con discapacidad auditiva de una comunidad kichwa enfrenta barreras de accesibilidad, barreras lingüísticas y barreras culturales que se superponen y se amplifican mutuamente (UNICEF Ecuador, 2021; UNESCO, 2020).

Esta interseccionalidad de las barreras para el aprendizaje y la participación exige del docente ecuatoriano una mirada pedagógica integradora que no separe artificialmente la atención a la discapacidad de la atención a la diversidad cultural, ni la inclusión de la interculturalidad. El Diseño Universal para el Aprendizaje, con su énfasis en la diversidad como norma y en el diseño proactivo de entornos de aprendizaje accesibles para todos, proporciona el marco metodológico más adecuado para esta visión integradora de la educación inclusiva e intercultural en el Ecuador del siglo XXI (CAST, 2018; MINEDUC, 2024).

ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN Y APLICACIÓN

Pregunta 1.

Ainscow (2020) y Walsh (2018) coinciden en señalar que la inclusión y la interculturalidad genuinas requieren no solo cambios en las prácticas pedagógicas sino también transformaciones en las actitudes, las creencias y los valores de los docentes. Desde tu experiencia profesional en el sistema educativo ecuatoriano, reflexiona: ¿qué creencias implícitas sobre la capacidad de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, de los estudiantes indígenas o de los estudiantes en situación de pobreza pueden estar operando en tu práctica docente sin que seas plenamente consciente de ellas? ¿Cómo podrías identificarlas y cuestionarlas críticamente? Fundamenta tu respuesta con al menos dos referencias teóricas del capítulo.

Pregunta 2.

El Diseño Universal para el Aprendizaje propone que cuando diseñamos pensando en la diversidad desde el principio, creamos entornos de aprendizaje mejores para todos. Sin embargo, algunos docentes ecuatorianos argumentan que implementar el DUA requiere un tiempo de planificación que el sistema no les proporciona y recursos que muchas escuelas no tienen. Analiza críticamente este argumento: ¿en qué medida es válido y en qué medida refleja resistencias al cambio? Propón tres estrategias concretas que un docente de básica ecuatoriana podría implementar para incorporar gradualmente los principios del DUA en su práctica sin aumentar significativamente su carga de trabajo.

Pregunta 3.

Walsh (2018) distingue entre interculturalidad relacional, funcional y crítica, señalando que las dos primeras pueden coexistir con las estructuras de poder que producen la desigualdad cultural, mientras que solo la tercera las cuestiona y busca transformarlas. Analiza las prácticas de educación intercultural que has observado o implementado en tu institución educativa: ¿en cuál de las tres concepciones de Walsh se ubican predominantemente? ¿Qué cambios serían necesarios para avanzar hacia una interculturalidad genuinamente crítica en tu contexto específico?

ACTIVIDAD PRÁCTICA PARA EL AULA

ACTIVIDAD 3.1

Auditoría de inclusión e interculturalidad en mi aula

Objetivo: Evaluar sistemáticamente el nivel de inclusión e interculturalidad de la propia práctica docente, identificando fortalezas, áreas de mejora y acciones concretas de transformación.

Instrucciones:

1. Durante dos semanas, lleva un diario de observación de tu propia práctica docente, registrando al final de cada clase las respuestas a las siguientes preguntas:
 - ¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación identifiqué hoy en mi aula? ¿Qué hice para reducirlas?
 - ¿Proporcione múltiples medios de representación, acción y expresión e implicación en las actividades de hoy?
 - ¿Incorpore saberes, perspectivas o experiencias de las diferentes culturas representadas en mi aula?
 - ¿Qué estudiante participó menos hoy? ¿Por qué? ¿Qué podría hacer diferente mañana?
2. Al finalizar las dos semanas, analiza tu diario e identifica tres patrones: una fortaleza consistente de tu práctica en términos de inclusión e interculturalidad, una barrera que reproduces de manera recurrente sin intención y una oportunidad de mejora que podrías implementar de inmediato.
3. Diseña un plan de mejora de cuatro semanas con al menos tres acciones concretas, medibles y realizables que abordan la barrera identificada y aprovechan la oportunidad de mejora.
4. Comparte tu plan con un colega o con tu directivo académico y solicita retroalimentación antes de implementarlo.

Tiempo estimado: Dos semanas de observación + una semana de análisis y diseño del plan **Producto:** Diario de observación + análisis reflexivo de dos páginas + plan de mejora **Subnivel sugerido:** Aplicable a docentes de los tres subniveles de básica

ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN

ACTIVIDAD 3.2

Mapeo de la diversidad en mi comunidad educativa

Objetivo: Construir un conocimiento sistemático y profundo de la diversidad cultural, lingüística y de capacidades de la comunidad educativa, como base para el diseño de prácticas pedagógicas genuinamente inclusivas e interculturales.

Instrucciones:

1. Diseña y aplica una encuesta breve (máximo 10 preguntas) a las familias de tus estudiantes que recoja información sobre: origen étnico y cultural de la familia, lenguas que se hablan en el hogar, saberes y prácticas culturales específicas de la familia y expectativas educativas para sus hijos.
2. Complementa la encuesta con tres entrevistas en profundidad a familias de diferentes orígenes culturales, explorando con mayor detalle sus saberes, sus experiencias con el sistema educativo y sus sugerencias para que la escuela sea más inclusiva e intercultural.
3. Analiza los datos recopilados y elabora un mapa de la diversidad de tu comunidad educativa que incluya: representación gráfica de los orígenes culturales, inventario de los saberes culturales identificados y análisis de las brechas entre la diversidad real de la comunidad y la diversidad representada en los materiales y las prácticas pedagógicas de tu institución.
4. Presenta el mapa a tu equipo docente y propón colectivamente tres unidades didácticas que incorporen los fondos de conocimiento comunitario identificados.

Tiempo estimado: Cuatro semanas

Producto: Encuesta aplicada + tres entrevistas transcritas + mapa de diversidad + propuesta de tres unidades didácticas

Conexión curricular: Esta actividad puede adaptarse como proyecto de investigación social para estudiantes de básica superior en el área de Estudios Sociales



CAPÍTULO 4

**TECNOLOGÍA EDUCATIVA E INTELIGENCIA
ARTIFICIAL: HERRAMIENTAS DIGITALES,
CIUDADANÍA DIGITAL Y PEDAGOGÍA
CRÍTICA EN EL AULA ECUATORIANA**

“La tecnología es solo una herramienta. En términos de motivar a los niños y lograr que trabajen juntos, el docente es el más importante”

Selwyn, N. (2016). Is technology good for education? Polity Press.



Nota: Elaboración propia con inteligencia artificial (DALL-E 3), 2026. La imagen representa el principio central del capítulo: en el aula del siglo XXI, la tecnología es una herramienta poderosa al servicio de la relación pedagógica, pero es el docente quien determina si esa tecnología transforma o simplemente digitaliza el aprendizaje.

4. INTRODUCCIÓN

El 30 de noviembre de 2022, OpenAI lanzó públicamente ChatGPT, un sistema de inteligencia artificial conversacional que en menos de cinco días alcanzó un millón de usuarios y en dos meses superó los cien millones, convirtiéndose en la aplicación de más rápido crecimiento en la historia de la humanidad (Stokel-Walker, 2023). Este evento, que muchos analistas consideran tan disruptivo para la educación como lo fue la invención de la imprenta en el siglo XV, llegó a las aulas ecuatorianas con una velocidad que el sistema educativo no estaba preparado para gestionar. Estudiantes de básica superior comenzaron a utilizar herramientas de inteligencia artificial generativa para redactar sus tareas, resolver sus ejercicios y responder sus evaluaciones, mientras los docentes debatían si prohibir, ignorar o integrar estas herramientas en sus prácticas pedagógicas (MINEDUC, 2024; UNESCO, 2023).

Este episodio, que sigue desarrollándose en tiempo real en las aulas ecuatorianas de 2026, ilustra con claridad la naturaleza del desafío que enfrenta la educación básica en la era digital: no se trata simplemente de incorporar nuevas herramientas tecnológicas en prácticas pedagógicas existentes, sino de repensar profundamente qué significa aprender, enseñar y evaluar en un mundo donde la inteligencia artificial puede realizar en segundos tareas que antes requerían horas de trabajo humano, donde la información está disponible de manera instantánea y gratuita para quien tenga conexión a internet, y donde las competencias que el mercado laboral y la ciudadanía democrática demandan son radicalmente diferentes de las que el sistema educativo tradicional ha priorizado históricamente (Selwyn, 2016; Williamson et al., 2020).

En el contexto ecuatoriano de 2026, la tecnología educativa presenta una paradoja que el docente de básica debe comprender con claridad. Por un lado, las herramientas digitales ofrecen posibilidades pedagógicas sin precedentes: acceso a información de calidad desde cualquier rincón del país, herramientas de creación y expresión que amplían las posibilidades de los estudiantes, plataformas de colaboración que trascienden las fronteras del aula y recursos de inteligencia artificial que pueden personalizar el aprendizaje a una escala antes imposible. Por otro lado, la brecha digital sigue siendo una realidad estructural en Ecuador: según el INEC (2024), el 38% de los hogares rurales no tiene acceso a internet, el 45% de los hogares de los quintiles de menor ingreso no posee ningún dispositivo digital y las diferencias en la calidad de la conectividad entre zonas urbanas y rurales siguen siendo pronunciadas (INEC, 2024; UNICEF Ecuador, 2021).

Esta paradoja exige del docente ecuatoriano una postura pedagógica que sea simultáneamente entusiasta y crítica frente a la tecnología: entusiasta en el sentido de reconocer y aprovechar el potencial pedagógico genuino de las herramientas digitales disponibles; crítica en el sentido de cuestionar los supuestos ideológicos que subyacen a muchas propuestas de tecnología educativa, de identificar los riesgos y las limitaciones de la digitalización de la educación y de garantizar que la tecnología sirva al aprendizaje y no al revés (Selwyn, 2016; Williamson et al., 2020).

El presente capítulo tiene como objetivos:

- Analizar el estado actual de la tecnología educativa en Ecuador, identificando las oportunidades y las brechas que caracterizan el contexto digital del sistema educativo nacional.
- Describir y caracterizar las principales herramientas digitales aplicables a la educación básica ecuatoriana, con criterios pedagógicos para su selección e integración.
- Explorar el potencial y los riesgos de la inteligencia artificial generativa en el aula de educación básica, con orientaciones prácticas para su uso pedagógico responsable.
- Desarrollar el concepto de ciudadanía digital crítica como competencia fundamental del estudiante ecuatoriano del siglo XXI.
- Proporcionar estrategias concretas para el desarrollo de la competencia digital docente en el marco del currículo ecuatoriano vigente.

El capítulo se organiza en seis apartados que avanzan desde el diagnóstico del contexto digital ecuatoriano hasta las estrategias concretas de implementación en el aula, articulando permanentemente la reflexión crítica sobre la tecnología con las posibilidades prácticas de su uso pedagógico

4.1. LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN ECUADOR: DIAGNÓSTICO Y CONTEXTO

4.1.1. Evolución histórica de la tecnología educativa en el sistema ecuatoriano

La historia de la tecnología educativa en Ecuador sigue un patrón que se repite con cada nueva oleada tecnológica: entusiasmo inicial, inversión significativa en infraestructura, implementación desigual y resultados modestos en términos de mejora de los aprendizajes. Comprender este patrón es fundamental para evitar repetir los errores del pasado en la integración de las tecnologías digitales actuales (Selwyn, 2016; Ponce & Drouet, 2021).

La primera oleada significativa de tecnología educativa en Ecuador llegó en los años noventa con la introducción de los laboratorios de computación en las escuelas fiscales. Financiados en parte por cooperación internacional y en parte por el Estado ecuatoriano, estos laboratorios equiparon a miles de instituciones educativas con computadoras de escritorio que, en la mayoría de los casos, se utilizaban principalmente para enseñar a los estudiantes a usar procesadores de texto y hojas de cálculo, sin ninguna integración pedagógica con el currículo regular (Minteguiga, 2015).

La segunda oleada llegó con el proyecto Gobierno en Línea y, más significativamente, con la construcción de las Unidades Educativas del Milenio (UEM) a partir de 2008, durante el gobierno de Rafael Correa. Las UEM fueron equipadas con laboratorios de computación de última generación, pizarras digitales interactivas, conexión a internet de alta velocidad y plataformas de gestión del aprendizaje. Sin embargo, estudios posteriores revelaron que la sofisticación tecnológica de las UEM no se tradujo automáticamente en mejores prácticas pedagógicas, pues los docentes no habían recibido la formación necesaria para integrar pedagógicamente esos recursos en su enseñanza (Ponce & Drouet, 2021; UNICEF Ecuador, 2021).

La tercera y más disruptiva oleada llegó con la pandemia de COVID-19 en 2020, que obligó al sistema educativo ecuatoriano a migrar abruptamente a la educación remota de emergencia. Esta experiencia, traumática para muchos docentes y estudiantes, tuvo sin embargo el efecto de acelerar masivamente la adopción de herramientas digitales en la práctica docente ecuatoriana. Plataformas como Zoom, Google Meet, WhatsApp, Google Classroom y YouTube se convirtieron en el aula de millones de estudiantes ecuatorianos, y docentes que nunca habían utilizado herramientas digitales en su enseñanza se vieron obligados a aprenderlas en cuestión de días (MINEDUC, 2020; UNICEF Ecuador, 2021).

La cuarta oleada, que se está desarrollando en el momento de escritura de este libro, está marcada por la irrupción de la inteligencia artificial generativa -ChatGPT, Gemini, Claude, Copilot- y por la proliferación de herramientas educativas basadas en IA que prometen personalizar el aprendizaje, automatizar la evaluación y transformar radicalmente el rol del docente. Esta oleada plantea desafíos pedagógicos, éticos y políticos de una magnitud sin precedentes que el sistema educativo ecuatoriano está apenas comenzando a procesar (UNESCO, 2023; MINEDUC, 2024).

4.1.2. El estado actual de la conectividad y el equipamiento en Ecuador

Para diseñar estrategias de tecnología educativa pertinentes y equitativas, el docente ecuatoriano necesita conocer con precisión el estado actual de la conectividad y el equipamiento digital en el sistema educativo nacional. Los datos más recientes disponibles, correspondientes al año 2024, revelan un panorama de avances significativos pero también de brechas persistentes que no pueden ignorarse (INEC, 2024; MINEDUC, 2024):

En términos de conectividad institucional, el 78% de las instituciones educativas fiscales del país tiene acceso a internet, pero solo el 52% cuenta con una conexión de velocidad suficiente para actividades de streaming o videoconferencia. En las zonas rurales, este porcentaje desciende al 41%, y en las comunidades indígenas de la Amazonía al 23% (MINEDUC, 2024).

En términos de equipamiento estudiantil, el 62% de los hogares ecuatorianos tiene acceso a al menos un dispositivo digital, pero esta cifra esconde diferencias enormes entre quintiles de ingreso: en el quintil más rico, el acceso es del 94%, mientras que en el quintil más pobre es del 31% (INEC, 2024).

En términos de competencia digital docente, una encuesta del MINEDUC (2024) reveló que el 68% de los docentes de educación básica ecuatoriana se autoevalúa con un nivel básico o intermedio de competencia digital, el 24% con un nivel avanzado y solo el 8% con un nivel experto. Más preocupante aún, el 71% de los docentes encuestados señaló que nunca ha recibido formación específica en el uso pedagógico de herramientas digitales.

Tabla 4.1

Estado de la tecnología educativa en Ecuador 2024: Indicadores clave por zona geográfica

Indicador	Nacional	Urbano	Rural	Amazónico
Instituciones con acceso a internet	78%	94%	41%	23%
Hogares con dispositivo digital	62%	79%	31%	18%
Docentes con formación en uso pedagógico de TIC	29%	38%	14%	9%
Estudiantes con acceso a internet en casa	58%	76%	27%	15%
Instituciones con laboratorio de computación operativo	54%	71%	28%	19%

Nota. Elaboración propia basada en INEC (2024) y MINEDUC (2024). Los datos corresponden al año lectivo 2023-2024.

4.1.3. Marcos de referencia para la competencia digital docente

La integración pedagógica efectiva de la tecnología en el aula requiere que el docente desarrolle un conjunto específico de competencias digitales que van más allá del dominio técnico de las herramientas. La literatura especializada ha propuesto varios marcos de referencia para caracterizar y evaluar estas competencias, de los cuales dos resultan especialmente relevantes para el contexto ecuatoriano.

El Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu), desarrollado por la Comisión Europea (Redecker, 2017), organiza las competencias digitales docentes en seis áreas: compromiso profesional digital, recursos digitales, pedagogía digital, evaluación y retroalimentación digital, empoderamiento del estudiante y facilitación de la competencia digital del estudiante. Este marco ha sido adoptado como referencia por el MINEDUC en sus programas de formación docente continua a partir de 2022 (MINEDUC, 2024).

El modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), propuesto por Mishra y Koehler (2006, citado en Koehler et al., 2015), ofrece una perspectiva complementaria al identificar tres tipos de conocimiento que el docente debe integrar para usar la tecnología de manera pedagógicamente efectiva: el conocimiento del contenido disciplinar, el conocimiento pedagógico y el conocimiento tecnológico. Según este modelo, la integración efectiva de la tecnología no ocurre cuando el docente simplemente añade herramientas digitales a sus prácticas existentes, sino cuando logra articular de manera coherente y sinérgica estos tres tipos de conocimiento en el diseño de sus experiencias de aprendizaje.

Para el docente ecuatoriano, el modelo TPACK tiene una implicación práctica clara: antes de seleccionar una herramienta tecnológica para usar en clase, debe preguntarse no solo “¿sé usar esta herramienta?” sino también “¿cómo esta herramienta enriquece el aprendizaje de este contenido específico con este grupo específico de estudiantes?” Esta pregunta, que articula el conocimiento tecnológico con el pedagógico y el disciplinar, es la que distingue el uso pedagógico de la tecnología de su uso meramente instrumental o decorativo (Koehler et al., 2015).

1.1.1. LA BRECHA DIGITAL COMO PROBLEMA DE JUSTICIA EDUCATIVA

La brecha digital en Ecuador no es simplemente un problema técnico de infraestructura que se resolverá con mayor inversión en conectividad y equipamiento. Es, fundamentalmente, un problema de justicia educativa que reproduce y amplifica las desigualdades socioeconómicas, geográficas y étnicas preexistentes en el sistema educativo (Selwyn, 2016; UNESCO, 2020).

Cuando un docente diseña una actividad que requiere que los estudiantes accedan a internet desde sus hogares para completar una tarea, está creando implícitamente una ventaja para los estudiantes que tienen conectividad en casa y una desventaja para los que no la tienen. Cuando una institución educativa implementa un sistema de gestión del aprendizaje en línea sin garantizar que todos los estudiantes tienen acceso a los dispositivos y la conectividad necesarios, está reproduciendo la exclusión bajo una nueva forma tecnológica. Y cuando el currículo nacional incorpora la competencia digital como un objetivo de aprendizaje sin garantizar las condiciones materiales para su desarrollo equitativo, está produciendo una nueva forma de desigualdad educativa (Williamson et al., 2020).

Esta dimensión de justicia de la brecha digital exige del docente ecuatoriano una postura pedagógica que sea simultáneamente innovadora y equitativa: aprovechar al máximo las herramientas digitales disponibles en su contexto específico, sin diseñar actividades que amplíen las desigualdades entre los estudiantes que tienen acceso y los que no lo tienen. Esta postura, que podría denominarse tecnología educativa equitativa, es uno de los principios orientadores de este capítulo (Selwyn, 2016).



Pregunta crítica para el docente

 →  →  →  → 
Analiza → Cuestiona → Evalúa → Decide con criterio → Mejora el aprendizaje



Antes de incorporar una nueva herramienta tecnológica en tu práctica docente, hazte estas tres preguntas:

1



¿Todos mis estudiantes tienen **acceso** a esta herramienta fuera del aula, o solo algunos?

2



¿Esta herramienta **enriquece el aprendizaje** de manera que no podría lograrse sin ella, o simplemente **digitaliza** lo que ya hacía de manera analógica?

3



¿El **tiempo** que mis estudiantes dedican a aprender a usar esta herramienta es proporcional al **beneficio pedagógico** que obtienen?



Si la respuesta a alguna de estas preguntas genera incomodidad, es una señal de que vale la pena reflexionar más antes de implementar.





La tecnología debe estar al **servicio del aprendizaje**, no al revés. Usa herramientas que **amplíen posibilidades**, no que generen nuevas barreras.





4.2. HERRAMIENTAS DIGITALES PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA ECUATORIANA

4.2.1. Criterios pedagógicos para la selección de herramientas digitales

Uno de los errores más frecuentes en la integración de tecnología educativa es la selección de herramientas digitales basada en criterios de popularidad, novedad o disponibilidad, en lugar de criterios pedagógicos. El docente que incorpora una herramienta digital porque “está de moda” o porque “la usó en una capacitación”

sin analizar si responde a una necesidad pedagógica concreta de sus estudiantes está cayendo en lo que Selwyn (2016) denomina el “fetichismo tecnológico”: la creencia de que la tecnología tiene valor educativo intrínseco independientemente del contexto pedagógico en que se usa.

Para evitar este error, el docente ecuatoriano necesita un conjunto de criterios pedagógicos claros que orienten la selección e integración de herramientas digitales en su práctica. A partir de los aportes del modelo TPACK (Koehler et al., 2015), el marco DigCompEdu (Redecker, 2017) y las orientaciones del MINEDUC (2024), se proponen los siguientes cinco criterios:

Criterio 1 - Pertinencia pedagógica: La herramienta debe responder a una necesidad pedagógica concreta e identificada. Antes de seleccionarla, el docente debe poder responder con claridad: ¿qué destreza o competencia del currículo nacional se desarrolla mejor con esta herramienta que sin ella? Si la respuesta es vaga o inexistente, la herramienta probablemente no tiene pertinencia pedagógica genuina en ese contexto.

Criterio 2 - Accesibilidad y equidad: La herramienta debe ser accesible para todos los estudiantes del grupo, considerando las diferencias en conectividad, equipamiento y competencia digital. Una herramienta que solo pueden usar los estudiantes con mejores condiciones tecnológicas amplía las desigualdades en lugar de reducirlas.

Criterio 3 - Facilidad de uso proporcional al beneficio: El tiempo que docentes y estudiantes deben invertir en aprender a usar la herramienta debe ser proporcional al beneficio pedagógico que se obtiene. Herramientas con curvas de aprendizaje muy pronunciadas pueden consumir más tiempo del que ahorran o del que generan en términos de aprendizaje.

Criterio 4 - Seguridad y privacidad: La herramienta debe garantizar la seguridad y la privacidad de los datos de los estudiantes, especialmente cuando se trata de menores de edad. El docente debe verificar que la herramienta cumple con las normativas de protección de datos aplicables en Ecuador y que no recopila información personal de los estudiantes sin el consentimiento informado de sus familias (MINEDUC, 2024).

Criterio 5 - Potencial de aprendizaje activo: La herramienta debe promover el aprendizaje activo, la creación, la colaboración o el pensamiento crítico, y no limitarse a la transmisión pasiva de información. Una herramienta que simplemente digitaliza la clase magistral no añade valor pedagógico significativo respecto a la clase magistral analógica.

4.2.2. Clasificación de herramientas digitales por función pedagógica

La proliferación de herramientas digitales educativas disponibles en 2026 puede resultar abrumadora para el docente que intenta orientarse en ese ecosistema. Para facilitar la navegación, se propone una clasificación por función pedagógica que organiza las herramientas más relevantes para la educación básica ecuatoriana en seis categorías:

Categoría 1 - Herramientas de presentación y visualización: Estas herramientas permiten al docente y a los estudiantes presentar información de manera visual, dinámica e interactiva, superando las limitaciones de la presentación lineal de texto. Las más relevantes para el contexto ecuatoriano incluyen Canva Educación, Google Slides -integrado en el ecosistema Google Workspace for Education disponible gratuitamente para instituciones educativas-, Genially -que permite crear presentaciones interactivas con animaciones y elementos multimedia- y Prezi -que ofrece una estructura de presentación no lineal especialmente útil para mostrar relaciones entre conceptos (Tourón et al., 2018).

En el aula ecuatoriana, estas herramientas tienen su mayor valor pedagógico cuando son utilizadas por los propios estudiantes para crear presentaciones como producto de su aprendizaje, y no solo por el docente para transmitir información. Un estudiante que crea una presentación visual sobre los ecosistemas del Ecuador en Canva está desarrollando simultáneamente competencias de síntesis, selección de información,

diseño comunicacional y competencia digital, de una manera que la simple recepción de una presentación del docente no permite (CAST, 2018).

Categoría 2 - Herramientas de gamificación y evaluación formativa: Estas herramientas utilizan elementos del juego -puntos, insignias, competencia, retroalimentación inmediata- para motivar la participación y evaluar el aprendizaje de manera formativa. Las más utilizadas en el sistema educativo ecuatoriano incluyen Kahoot! -cuestionarios interactivos en tiempo real que generan alta motivación y permiten identificar rápidamente conceptos no comprendidos-, Quizizz -similar a Kahoot! pero con la ventaja de que los estudiantes pueden jugar a su propio ritmo-, Wordwall -que permite crear múltiples tipos de actividades interactivas con el mismo conjunto de contenidos- y Gimkit -que añade elementos de estrategia a los cuestionarios de repaso (Deterding et al., 2011, citado en Hamari et al., 2014).

Es importante que el docente ecuatoriano comprenda que estas herramientas tienen mayor valor como instrumentos de evaluación formativa y repaso que como herramientas de aprendizaje profundo. Un Kahoot! al inicio de la clase puede activar conocimientos previos y generar motivación; un Kahoot! al final puede identificar conceptos que necesitan refuerzo. Pero ningún Kahoot! puede reemplazar la discusión profunda, la resolución de problemas complejos o la creación de productos de aprendizaje significativos (Hamari et al., 2014).

Categoría 3 - Herramientas de colaboración y construcción colectiva: Estas herramientas permiten que múltiples estudiantes trabajen simultáneamente en la creación de un producto digital compartido, desarrollando competencias de colaboración, comunicación y construcción colectiva del conocimiento. Las más relevantes para básica ecuatoriana incluyen Google Docs y Google Slides -que permiten la edición simultánea en tiempo real-, Padlet -un muro digital colaborativo donde los estudiantes pueden publicar textos, imágenes, videos y enlaces-, Jamboard -una pizarra digital colaborativa especialmente útil para lluvias de ideas y organizadores gráficos- y Miro -una plataforma de colaboración visual más avanzada, adecuada para básica superior (Binkley et al., 2012, citado en Griffin et al., 2018).

En el contexto ecuatoriano, estas herramientas son especialmente valiosas para el trabajo colaborativo en proyectos de ABP, pues permiten que los equipos de estudiantes trabajen de manera asincrónica “cada uno desde su casa o desde la escuela en momentos diferentes” y que el docente pueda monitorear el progreso del trabajo en tiempo real sin necesidad de estar físicamente presente (Larmer et al., 2015).

Categoría 4 - Herramientas de creación de contenido multimedia: Estas herramientas permiten a los estudiantes crear productos de aprendizaje en formatos multimedia que desarrollan competencias de comunicación, creatividad y competencia digital. Las más accesibles para el contexto ecuatoriano incluyen CapCut -editor de video para dispositivos móviles, gratuito y de uso intuitivo-, Anchor/Spotify for Podcasters -para la creación de podcasts-, Piktochart e Infogram -para la creación de infografías- y Pixton -para la creación de cómics digitales (Williamson et al., 2020).

La creación de contenido multimedia por parte de los estudiantes es una de las aplicaciones pedagógicas más poderosas de la tecnología educativa, pues transforma al estudiante de consumidor pasivo de contenido digital en productor activo, desarrollando simultáneamente la comprensión profunda del contenido curricular y las competencias de comunicación multimodal que son fundamentales para la ciudadanía y el trabajo en el siglo XXI (Williamson et al., 2020).

Categoría 5 - Plataformas de gestión del aprendizaje: Estas plataformas denominadas LMS por sus siglas en inglés, Learning Management Systems permiten al docente organizar y gestionar el proceso de aprendizaje de manera digital, publicando materiales, asignando tareas, realizando seguimiento del progreso y comunicándose con los estudiantes y sus familias. Las más utilizadas en el sistema educativo ecuatoriano son Google Classroom -gratuita, integrada con el ecosistema Google y ampliamente adoptada durante la pandemia-, Moodle -de código abierto, más compleja pero más personalizable, utilizada en muchas UEM- y Microsoft Teams for Education -alternativa al ecosistema Google con funcionalidades similares (MINEDUC, 2024).

Para el docente ecuatoriano, la elección entre estas plataformas depende fundamentalmente del ecosistema tecnológico de su institución. Lo más importante no es qué plataforma se usa sino cómo se usa: una plataforma LMS que solo sirve para publicar documentos PDF y recoger tareas escaneadas no está aprovechando su potencial pedagógico. Su valor real reside en la posibilidad de crear rutas de aprendizaje personalizadas, proporcionar retroalimentación individualizada, facilitar la comunicación asincrónica entre estudiantes y docente, y generar datos sobre el progreso del aprendizaje que el docente puede utilizar para tomar decisiones pedagógicas informadas (Koehler et al., 2015).

Categoría 6 - Herramientas de realidad aumentada y recursos inmersivos: Aunque su implementación masiva en Ecuador aún está limitada por las brechas de conectividad y equipamiento, las herramientas de realidad aumentada (RA) y los recursos inmersivos representan una frontera pedagógica de enorme potencial para la educación básica. Aplicaciones como Google Expeditions “que permite realizar visitas virtuales a cualquier lugar del mundo”, Merge Cube -que convierte un cubo de cartón en un objeto de realidad aumentada manipulable- y CoSpaces Edu -que permite a los estudiantes crear sus propios entornos de realidad virtual- están comenzando a ser utilizadas en algunas instituciones educativas ecuatorianas con resultados pedagógicos prometedores (Bower et al., 2014, citado en Hamilton et al., 2021).

Tabla 4.2

Herramientas digitales para educación básica ecuatoriana: clasificación, ejemplos y nivel de conectividad requerido

Categoría	Herramientas principales	Nivel de conectividad	Costo	Subnivel recomendado
Presentación y visualización	Canva, Google Slides, Genially, Prezi	Medio	Gratuito/ Freemium	Elemental, Media, Superior
Gamificación y evaluación formativa	Kahoot!, Quizizz, Wordwall, Gimkit	Medio-Alto	Gratuito/ Freemium	Elemental, Media, Superior
Colaboración y construcción colectiva	Google Docs, Padlet, Jamboard, Miro	Medio	Gratuito	Media, Superior
Creación de contenido multimedia	CapCut, Anchor, Piktochart, Pixton	Bajo-Medio	Gratuito	Media, Superior
Gestión del aprendizaje (LMS)	Google Classroom, Moodle, Teams	Medio	Gratuito	Media, Superior
Realidad aumentada e inmersiva	Google Expeditions, Merge Cube, CoSpaces	Alto	Gratuito/ Pago	Superior

Nota. Elaboración propia basada en Tourón et al. (2018), MINEDUC (2024) y Williamson et al. (2020). El nivel de conectividad requerido es orientativo y puede variar según la versión y el modo de uso de cada herramienta.

4.2.3. Estrategias de bajo costo tecnológico para contextos con baja conectividad

Una de las preocupaciones más legítimas del docente ecuatoriano que trabaja en zonas rurales o con estudiantes de bajos recursos es cómo implementar estrategias de tecnología educativa en contextos donde la conectividad es limitada o inexistente. Lejos de ser un obstáculo insuperable, esta restricción puede convertirse en un estímulo para la creatividad pedagógica y para el desarrollo de estrategias de tecnología educativa de bajo costo que son, en muchos casos, pedagógicamente más efectivas que sus equivalentes de alta tecnología (Selwyn, 2016).

La estrategia de descarga y uso sin conexión permite al docente descargar recursos digitales como videos de YouTube, materiales de Khan Academy, aplicaciones educativas, cuando tiene acceso a internet y utilizarlos posteriormente en el aula sin necesidad de conexión. YouTube Premium permite la descarga de videos para uso sin conexión; Khan Academy tiene una versión descargable para uso offline; y muchas aplicaciones educativas para tabletas funcionan sin conexión una vez instaladas (MINEDUC, 2024).

La estrategia de servidor local utiliza un dispositivo de bajo costo como una Raspberry Pi o un router especialmente configurado para crear una red local que distribuye contenidos digitales entre los dispositivos de los estudiantes sin necesidad de conexión a internet. Esta estrategia, implementada con éxito en varias escuelas rurales ecuatorianas en el marco del proyecto RACHEL (Remote Area Community Hotspot for Education and Learning), permite que todos los estudiantes accedan a una biblioteca digital de recursos educativos de alta calidad desde sus dispositivos, incluso en zonas sin cobertura de internet (UNESCO, 2020).

La estrategia de rotación de dispositivos permite que un solo computador o tableta sea utilizado por múltiples estudiantes en rotación, maximizando el uso de los recursos disponibles. En una escuela con un solo computador, el docente puede organizar actividades en las que mientras un grupo de estudiantes trabaja en el computador, los demás realizan actividades analógicas complementarias. Esta estrategia, que requiere una planificación cuidadosa de las rotaciones y las actividades, permite integrar la tecnología en el aprendizaje sin necesidad de equipamiento masivo (Tourón et al., 2018).

4.3. INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN BÁSICA

4.3.1. ¿Qué es la inteligencia artificial generativa y cómo funciona?

La inteligencia artificial generativa, es un tipo de sistema de inteligencia artificial capaz de generar contenido nuevo a partir de instrucciones en lenguaje natural. A diferencia de los sistemas de IA anteriores, que estaban diseñados para realizar tareas específicas y predefinidas, los modelos de lenguaje de gran escala (LLM, por sus siglas en inglés) como GPT-4, Gemini, Claude y Llama son sistemas de propósito general que pueden realizar una enorme variedad de tareas lingüísticas y cognitivas con un nivel de competencia que, en muchos dominios, es comparable o superior al de un ser humano promedio (Stokel-Walker, 2023; UNESCO, 2023).

Para el docente de educación básica ecuatoriana, comprender cómo funciona la IA generativa no requiere conocimientos técnicos avanzados, pero sí exige entender algunos principios básicos que tienen implicaciones pedagógicas directas. Los modelos de IA generativa son entrenados con enormes cantidades de texto extraído de internet y de otras fuentes digitales, lo que significa que su “conocimiento” refleja los sesgos, las perspectivas dominantes y las limitaciones de ese corpus de entrenamiento. Un modelo entrenado principalmente con texto en inglés producido por autores occidentales tendrá sesgos culturales que se manifestarán en sus respuestas sobre temas culturalmente específicos, como la historia, la literatura o los saberes ancestrales ecuatorianos (Williamson et al., 2020; UNESCO, 2023).

Además, los modelos de IA generativa tienen una limitación fundamental que el docente debe comprender claramente: no “saben” nada en el sentido en que un ser humano sabe algo. Son sistemas estadísticos que generan texto prediciendo qué palabras tienen más probabilidad de seguir a las anteriores, basándose en los patrones de su entrenamiento. Esto significa que pueden producir texto que suena convincente y autoritativo pero que es factualmente incorrecto -lo que los especialistas denominan “alucinaciones” de la IA- y que no tienen capacidad de verificar la veracidad de la información que generan (Stokel-Walker, 2023).

4.3.2. Oportunidades pedagógicas de la IA generativa en básica ecuatoriana

A pesar de sus limitaciones, la IA generativa ofrece oportunidades pedagógicas genuinas que el docente ecuatoriano puede aprovechar de manera responsable y crítica. Las más significativas para el contexto de la educación básica son las siguientes:

Personalización del aprendizaje a escala: La IA puede generar explicaciones, ejemplos y ejercicios adaptados al nivel, los intereses y las necesidades específicas de cada estudiante, de una manera que sería imposible para un docente que atiende a 35 o 40 estudiantes simultáneamente. Herramientas como

Khan Academy Khanmigo o Duolingo Max utilizan esta capacidad para proporcionar retroalimentación personalizada e inmediata a cada estudiante, liberando al docente para dedicar su tiempo a las interacciones de mayor valor pedagógico: el diálogo profundo, la mentoría emocional y la facilitación del pensamiento crítico (UNESCO, 2023).

Apoyo a la escritura y la expresión: La IA puede funcionar como un interlocutor de escritura que ayuda a los estudiantes a desarrollar sus ideas, a mejorar la estructura de sus textos y a ampliar su vocabulario, proporcionando retroalimentación inmediata y específica sobre sus borradores. Esta aplicación es especialmente valiosa para estudiantes con dificultades de escritura y para estudiantes cuya lengua materna no es el español, pues les permite recibir apoyo lingüístico personalizado sin la intervención constante del docente (CAST, 2018; UNESCO, 2023).

Generación de recursos pedagógicos para el docente: La IA puede ayudar al docente a generar rápidamente materiales pedagógicos de calidad: rúbricas de evaluación, preguntas de comprensión lectora a diferentes niveles de dificultad, adaptaciones de textos para estudiantes con NEE, planes de clase, actividades diferenciadas y retroalimentación escrita para los trabajos de los estudiantes. Esta aplicación no reemplaza el juicio pedagógico del docente sino que amplifica su capacidad de producir materiales diversificados en menos tiempo (MINEDUC, 2024).

Desarrollo del pensamiento crítico: Paradójicamente, la IA generativa puede convertirse en una herramienta poderosa para el desarrollo del pensamiento crítico cuando el docente diseña actividades en las que los estudiantes deben evaluar, cuestionar y verificar las respuestas de la IA. Actividades como “encuentra los errores en la respuesta que dio la IA sobre la historia de Ecuador” o “compara la explicación de la IA sobre el ciclo del agua con la del libro de texto y analiza las diferencias” desarrollan competencias de verificación de información, análisis crítico y evaluación de fuentes que son fundamentales para la ciudadanía digital (Selwyn, 2016).

4.3.3. Riesgos y desafíos éticos de la IA en el aula ecuatoriana

El entusiasmo por las oportunidades pedagógicas de la IA generativa no debe hacer perder de vista los riesgos y los desafíos éticos que su uso en el aula de educación básica plantea. El docente ecuatoriano necesita conocerlos con claridad para tomar decisiones pedagógicas responsables (UNESCO, 2023; Williamson et al., 2020):

El riesgo de la dependencia cognitiva: Si los estudiantes utilizan la IA para realizar las tareas que deberían realizar ellos mismos “escribir textos, resolver problemas, responder preguntas”, pueden desarrollar una dependencia cognitiva que inhibe el desarrollo de las competencias que esas tareas están diseñadas para desarrollar. El docente debe diseñar actividades en las que la IA sea una herramienta de apoyo al proceso de aprendizaje, no un sustituto del esfuerzo cognitivo del estudiante (Selwyn, 2016).

El riesgo de los sesgos algorítmicos: Los modelos de IA generativa reproducen y amplifican los sesgos presentes en sus datos de entrenamiento, que son predominantemente textos producidos por autores occidentales, angloparlantes y de clase media. Esto significa que sus respuestas sobre la historia, la cultura y los saberes de los pueblos indígenas ecuatorianos, de las comunidades afroecuatorianas o de las poblaciones rurales pueden ser incompletas, estereotipadas o directamente incorrectas. El docente debe enseñar a sus estudiantes a identificar y cuestionar estos sesgos (UNESCO, 2023).

El riesgo de la desinformación: La capacidad de la IA para generar texto convincente y aparentemente autoritativo sobre cualquier tema, incluyendo temas sobre los que tiene información incorrecta o desactualizada, crea un riesgo significativo de desinformación si los estudiantes utilizan las respuestas de la IA como fuentes de información sin verificación crítica. El docente debe incorporar sistemáticamente la verificación de las respuestas de la IA como parte de las actividades en que se utiliza esta tecnología (Stokel-Walker, 2023).

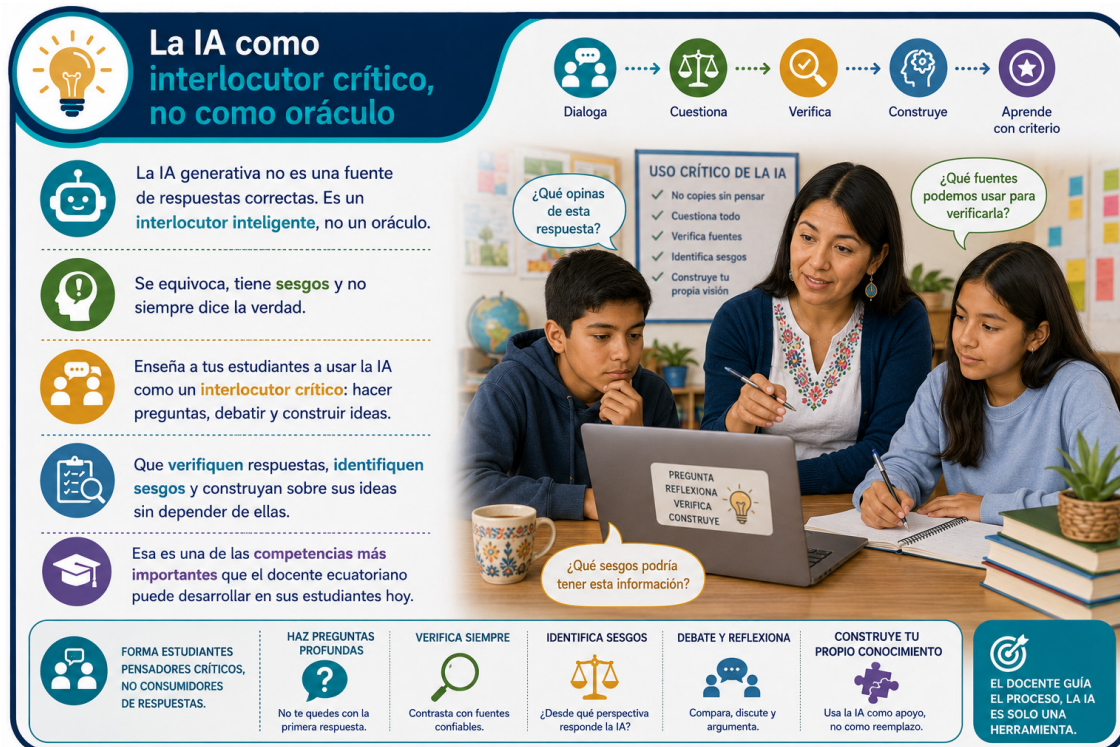
El riesgo para la privacidad: Muchas herramientas de IA generativa recopilan y almacenan los datos de los usuarios para mejorar sus modelos, lo que plantea serias preguntas sobre la privacidad de los estudiantes menores de edad. El docente debe verificar las políticas de privacidad de las herramientas que utiliza y obtener el consentimiento informado de las familias antes de incorporar herramientas de IA en actividades que involucren datos personales de los estudiantes (MINEDUC, 2024).

4.3.4. Orientaciones del MINEDUC y la UNESCO para el uso de IA en educación

En respuesta a la irrupción de la IA generativa en las aulas, tanto el MINEDUC como la UNESCO han desarrollado orientaciones específicas para su uso educativo responsable que el docente ecuatoriano debe conocer y aplicar.

La UNESCO (2023) publicó la *Guía para el uso de inteligencia artificial generativa en educación e investigación*, que establece cuatro principios para el uso educativo responsable de la IA: centricidad humana -la IA debe servir al desarrollo humano y no reemplazarlo-, inclusión -el acceso a las herramientas de IA debe ser equitativo-, equidad -los beneficios de la IA en educación deben distribuirse de manera justa- y transparencia -los estudiantes deben saber cuándo están interactuando con sistemas de IA y cómo funcionan (UNESCO, 2023).

El MINEDUC (2024) publicó el *Protocolo para el uso pedagógico de herramientas de inteligencia artificial en la educación básica y bachillerato ecuatoriano*, que establece tres niveles de uso permitido según el subnivel y la actividad: uso supervisado “en el que el docente guía activamente el uso de la IA”, uso asistido “en el que el estudiante usa la IA con orientaciones claras del docente” y uso autónomo “reservado para básica superior y bachillerato”, con actividades diseñadas específicamente para el uso crítico de la IA (MINEDUC, 2024).



4.3.5. Caso práctico: “La IA como herramienta de escritura en una escuela de Guayaquil”

Contexto: Unidad Educativa Fiscal “Dolores Sucre”, Guayaquil, Guayas.

Subnivel: Básica Superior, 9no grado.

Área: Lengua y Literatura.

Tema: El ensayo argumentativo.

Año lectivo 2025-2026.

El docente Ramiro Espinoza enfrentaba un desafío recurrente en sus clases de escritura: la mayoría de sus estudiantes entregaba ensayos que eran copias directas de textos encontrados en internet, sin ningún proceso de elaboración personal. Con la llegada de ChatGPT, el problema se agudizó: ahora los ensayos eran generados completamente por la IA, con una calidad superficial que hacía difícil la detección pero que carecía completamente de la voz, la experiencia y el pensamiento propio del estudiante.

En lugar de prohibir el uso de la IA, Ramiro decidió integrarla explícitamente en el proceso de escritura, pero de una manera que la convirtiera en una herramienta de aprendizaje en lugar de un sustituto del aprendizaje. Diseñó una secuencia didáctica de cinco pasos: primero, los estudiantes escribían un borrador inicial de su ensayo sin usar ninguna herramienta digital, basándose únicamente en sus conocimientos y experiencias previas. Segundo, pedían a ChatGPT que generara un ensayo sobre el mismo tema. Tercero, comparaban su borrador con el ensayo de la IA, identificando qué argumentos había en el ensayo de la IA que ellos no habían considerado y qué perspectivas personales y locales tenía su borrador que la IA no podía tener. Cuarto, utilizaban la IA como interlocutor para mejorar la estructura y la argumentación de su ensayo, pero manteniendo su propia voz y sus propias ideas. Quinto, entregaban el ensayo final junto con una reflexión de una página sobre qué habían aprendido del proceso de diálogo con la IA.

Los resultados fueron reveladores. Los estudiantes descubrieron que sus borradores iniciales, aunque técnicamente más imperfectos que los ensayos de la IA, contenían algo que los ensayos de la IA no podían tener: sus propias experiencias, sus propias emociones y su propia perspectiva sobre la realidad de Guayaquil. Esta descubrimiento fue pedagógicamente transformador: los estudiantes comprendieron que su valor como escritores no reside en su capacidad de producir texto gramaticalmente correcto sino en su capacidad de pensar, sentir y expresar su propia visión del mundo, algo que ninguna IA puede replicar.

4.4. CIUDADANÍA DIGITAL CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA ECUATORIANA

4.4.1. Del uso de la tecnología a la ciudadanía digital

Durante la primera década del siglo XXI, el debate sobre tecnología educativa en Ecuador y en América Latina se centró casi exclusivamente en el acceso: cómo garantizar que todos los estudiantes tuvieran acceso a dispositivos y conectividad. Este enfoque, aunque necesario, resultó insuficiente. Los datos de la última década demuestran que el acceso a la tecnología no produce automáticamente mejores aprendizajes ni ciudadanos más críticos y responsables; puede, de hecho, producir lo contrario si no va acompañado de una formación pedagógica sólida en el uso crítico, ético y creativo de las herramientas digitales (Selwyn, 2016; Buckingham, 2019).

La ciudadanía digital es el conjunto de competencias, actitudes y valores que permiten a una persona participar de manera activa, crítica, responsable y creativa en la sociedad digital. Va mucho más allá del dominio técnico de las herramientas digitales “saber usar un computador, navegar por internet o crear una presentación” para abarcar dimensiones éticas, políticas, sociales y cognitivas que son fundamentales para la vida en el siglo XXI (Ribble, 2015; Buckingham, 2019).

En el contexto ecuatoriano de 2026, la ciudadanía digital tiene una urgencia particular. Los estudiantes de educación básica son usuarios intensivos de plataformas digitales que modelan sus percepciones de la realidad, sus valores y sus identidades de maneras que el sistema educativo apenas está comenzando a comprender y a abordar pedagógicamente. La desinformación, el ciberacoso, la exposición a contenidos

inapropiados, la adicción a las pantallas y la erosión de la privacidad son riesgos reales que afectan cotidianamente a los estudiantes ecuatorianos, y el sistema educativo tiene la responsabilidad de prepararlos para navegar estos riesgos con competencia y criterio (MINEDUC, 2024; UNICEF Ecuador, 2021).

4.4.2. Las dimensiones de la ciudadanía digital crítica

Buckingham (2019) y Ribble (2015) proponen marcos complementarios para caracterizar las dimensiones de la ciudadanía digital que resultan especialmente pertinentes para el contexto educativo ecuatoriano. Integrando sus aportes con las orientaciones del MINEDUC (2024) y la UNESCO (2023), se identifican cinco dimensiones fundamentales:

Dimensión 1 - Alfabetización mediática e informacional: La capacidad de acceder, evaluar, analizar y crear información en múltiples formatos y plataformas digitales. Esta dimensión incluye la capacidad de identificar fuentes confiables de información, verificar la veracidad de los contenidos que circulan en las redes sociales, reconocer la desinformación y las noticias falsas, y comprender cómo los algoritmos de las plataformas digitales seleccionan y priorizan la información que cada usuario recibe (Buckingham, 2019).

En el contexto ecuatoriano, esta dimensión es especialmente urgente dado el alto nivel de desinformación que circula en las redes sociales sobre temas de salud, política y medio ambiente. Estudios recientes del Observatorio de Comunicación Digital de la FLACSO Ecuador (2024) revelan que el 67% de los estudiantes de básica superior ecuatorianos no puede distinguir de manera consistente entre una noticia verificada y una noticia falsa cuando ambas tienen un formato visual similar, lo que subraya la urgencia de incorporar la alfabetización mediática como competencia transversal en el currículo de educación básica.

Dimensión 2 - Seguridad y privacidad digital: La capacidad de proteger la información personal, gestionar la identidad digital de manera responsable y navegar en entornos digitales de manera segura. Esta dimensión incluye el conocimiento de los riesgos del ciberacoso, el grooming, el sexting y otras formas de violencia digital, así como las estrategias para prevenirlos y responder a ellos (Ribble, 2015).

En el contexto ecuatoriano, el ciberacoso es una realidad que afecta a un porcentaje significativo de los estudiantes de educación básica. Según datos de UNICEF Ecuador (2021), el 34% de los adolescentes ecuatorianos entre 12 y 17 años ha experimentado alguna forma de ciberacoso, y el 18% lo ha experimentado de manera repetida y sistemática. Estos datos subrayan la necesidad de que el docente de básica incorpore la seguridad digital no como un tema puntual sino como una dimensión transversal del trabajo pedagógico cotidiano.

Dimensión 3 - Ética y responsabilidad digital: La capacidad de actuar de manera ética y responsable en entornos digitales, respetando los derechos de los demás, la propiedad intelectual y las normas de convivencia en línea. Esta dimensión incluye la comprensión de los derechos de autor y las licencias Creative Commons, el respeto a la privacidad de los demás, la responsabilidad sobre los contenidos que se publican y comparten, y la capacidad de reconocer y rechazar el discurso de odio y la discriminación en línea (Buckingham, 2019).

Dimensión 4 - Participación y activismo digital: La capacidad de utilizar las herramientas digitales para participar activamente en la vida cívica, expresar opiniones fundamentadas, organizarse colectivamente y contribuir a la transformación social. Esta dimensión conecta directamente con los objetivos de formación ciudadana del currículo ecuatoriano y con la tradición de activismo social de los pueblos y nacionalidades indígenas y afroecuatorianas del país (Walsh, 2018; MINEDUC, 2024).

Dimensión 5 - Bienestar digital: La capacidad de gestionar el tiempo de pantalla de manera saludable, reconocer los efectos del uso excesivo de la tecnología en el bienestar físico y emocional, y mantener un equilibrio entre la vida digital y la vida analógica. Esta dimensión, que ha cobrado creciente relevancia con la evidencia sobre los efectos del uso excesivo de las redes sociales en la salud mental de los adolescentes, es especialmente importante para los docentes de básica superior (Twenge, 2017, citado en Haidt & Allen,

2020).

4.4.3. Estrategias para el desarrollo de la ciudadanía digital en el aula ecuatoriana

El desarrollo de la ciudadanía digital crítica en el aula ecuatoriana no requiere de una asignatura separada ni de recursos tecnológicos especiales. Puede y debe integrarse de manera transversal en todas las áreas del currículo, aprovechando las situaciones de aprendizaje que naturalmente involucren el uso de herramientas digitales e información en línea (Buckingham, 2019; MINEDUC, 2024).

Estrategia 1 - Verificación de información como rutina de aula: El docente incorpora sistemáticamente la verificación de información como parte de cualquier actividad que involucre búsqueda en internet. Antes de que los estudiantes utilicen una fuente de información digital, el docente les enseña a aplicar el método SIFT “Stop, Investigate the source, Find better coverage, Trace claims” desarrollado por Caulfield (2019, citado en McGrew et al., 2020) para evaluar la confiabilidad de la información. Esta rutina, que puede implementarse en cualquier área curricular y en cualquier subnivel de básica, desarrolla gradualmente el hábito del pensamiento crítico frente a la información digital.

Estrategia 2 - Análisis crítico de medios y redes sociales: El docente diseña actividades en las que los estudiantes analizan críticamente los contenidos que consumen en las redes sociales, identificando los mecanismos de persuasión, los sesgos de confirmación, las cámaras de eco y los algoritmos de recomendación que estructuran su experiencia digital. Estas actividades, que pueden articularse con el área de Lengua y Literatura a través del análisis de textos multimodales, desarrollan la conciencia metacognitiva sobre los propios hábitos de consumo digital (Buckingham, 2019).

Estrategia 3 - Proyectos de creación y publicación responsable: El docente diseña proyectos en los que los estudiantes crean y publican contenido digital sobre temas de relevancia para su comunidad, aplicando principios de responsabilidad, veracidad y respeto en su producción. Estos proyectos desarrollan simultáneamente competencias de ciudadanía digital, comunicación multimodal y pensamiento crítico, y conectan con la dimensión de participación y activismo digital de la ciudadanía (Williamson et al., 2020).

Estrategia 4 - Diálogos sobre bienestar digital: El docente facilita conversaciones regulares sobre los hábitos digitales de los estudiantes, explorando cómo el uso de las redes sociales afecta su bienestar emocional, sus relaciones interpersonales y su capacidad de concentración. Estos diálogos, que deben realizarse en un clima de confianza y sin juicio, desarrollan la conciencia sobre el bienestar digital y la capacidad de autorregulación del uso de la tecnología (Haidt & Allen, 2020).



4.5. COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE: DESARROLLO PROFESIONAL EN LA ERA DE LA IA

4.5.1. El perfil del docente digitalmente competente en Ecuador

El docente digitalmente competente en el Ecuador de 2026 no es aquel que domina más herramientas tecnológicas ni el que adopta más rápidamente las novedades digitales. Es aquel que tiene la capacidad de tomar decisiones pedagógicas informadas sobre cuándo, cómo y para qué usar la tecnología en función del aprendizaje de sus estudiantes, y que puede acompañar a sus estudiantes en el desarrollo de su propia competencia digital crítica (Redecker, 2017; MINEDUC, 2024).

Este perfil, que el marco DigCompEdu (Redecker, 2017) caracteriza en seis áreas de competencia, se traduce en el contexto ecuatoriano en un conjunto de capacidades concretas que el docente debe desarrollar de manera progresiva a lo largo de su carrera profesional. Estas capacidades no son exclusivamente técnicas, sino fundamentalmente pedagógicas y críticas.

4.5.2. Niveles de integración tecnológica: el modelo SAMR

El modelo SAMR, desarrollado por Puentedura (2006, citado en Hamilton et al., 2016), proporciona un marco útil para que el docente evalúe el nivel de integración pedagógica de la tecnología en su práctica y planifique su desarrollo profesional en esta área. El modelo identifica cuatro niveles de integración, organizados en dos categorías: mejora y transformación.

En el nivel de Sustitución, la tecnología reemplaza una herramienta analógica sin ningún cambio funcional. Por ejemplo, el estudiante escribe su tarea en un procesador de texto en lugar de hacerlo a mano. La tecnología no añade ningún valor pedagógico nuevo; simplemente digitaliza lo que ya existía.

En el nivel de Aumento, la tecnología reemplaza una herramienta analógica con alguna mejora funcional. Por ejemplo, el estudiante escribe su tarea en Google Docs y el docente puede proporcionar comentarios en tiempo real directamente en el documento. La tecnología añade una mejora funcional pero no transforma fundamentalmente la naturaleza de la actividad de aprendizaje.

En el nivel de Modificación, la tecnología permite un rediseño significativo de la tarea. Por ejemplo, en lugar de escribir un informe individual, los estudiantes crean colaborativamente un blog público sobre un problema de su comunidad, con texto, imágenes y videos. La naturaleza de la actividad se transforma significativamente gracias a la tecnología.

En el nivel de Redefinición, la tecnología permite crear nuevas tareas que serían imposibles sin ella. Por ejemplo, los estudiantes de una escuela de Quito colaboran en tiempo real con estudiantes de una escuela de Cuenca en la creación de un documental sobre las diferencias y similitudes entre sus comunidades, que luego publican en YouTube y comparten con sus familias y comunidades. Esta actividad, que desarrolla competencias de colaboración, comunicación, pensamiento crítico y ciudadanía digital de manera integrada, sería simplemente imposible sin la tecnología (Hamilton et al., 2016).

Para el docente ecuatoriano, el modelo SAMR no implica que siempre se deba aspirar al nivel de redefinición. Hay situaciones pedagógicas en las que la sustitución o el aumento son perfectamente apropiados. Lo importante es que el docente tome decisiones conscientes sobre el nivel de integración tecnológica que persigue en cada actividad y que avance progresivamente hacia niveles más transformadores en la medida en que su competencia digital y las condiciones de su contexto lo permitan.

4.5.3. Rutas de desarrollo profesional en competencia digital para docentes ecuatorianos

El MINEDUC (2024) ha establecido un sistema de formación continua en competencia digital para docentes de educación básica que incluye tres modalidades complementarias:

Formación en línea autogestionada: El MINEDUC ofrece a través de su plataforma MeCapacito un catálogo de cursos en línea sobre competencia digital docente que los docentes pueden completar a su propio ritmo. Los cursos están organizados por nivel de competencia y por área temática, plataformas de gestión del aprendizaje, creación de contenido digital, uso pedagógico de la IA. Cada curso completado genera créditos que contribuyen al escalafón docente (MINEDUC, 2024).

Comunidades de práctica digital: El MINEDUC promueve la formación de comunidades de práctica entre docentes de la misma institución o del mismo distrito educativo, centradas en el desarrollo compartido de competencias digitales y en el intercambio de experiencias pedagógicas con tecnología. Estas comunidades, que pueden funcionar de manera presencial o virtual, han demostrado ser más efectivas que la formación individual para el desarrollo sostenido de la competencia digital docente, pues combinan el aprendizaje técnico con la reflexión pedagógica colectiva (Wenger et al., 2002, citado en Darling-Hammond et al., 2017).

Mentorías entre pares: El MINEDUC ha implementado un programa de mentorías en el que docentes con alto nivel de competencia digital acompañan a docentes con menor competencia en el proceso de integración tecnológica en su práctica. Este modelo, que reconoce que el desarrollo de la competencia digital docente es un proceso gradual que requiere apoyo contextualizado y sostenido, ha mostrado resultados positivos en los distritos piloto donde se ha implementado (MINEDUC, 2024).

4.5.4. Planificación de unidades didácticas con integración tecnológica

La integración de la tecnología en la planificación didáctica no debe ser un añadido de último momento “¿qué herramienta digital puedo usar en esta clase?” sino una decisión pedagógica integrada desde el diseño de la unidad, articulada con los objetivos de aprendizaje, las metodologías y los criterios de evaluación (Koehler et al., 2015).

El proceso de planificación de una unidad didáctica con integración tecnológica en el contexto ecuatoriano puede organizarse en cinco pasos:

Paso 1 - Identificar el objetivo de aprendizaje: ¿Qué destreza con criterio de desempeño del currículo nacional se busca desarrollar? ¿Qué nivel de comprensión o de competencia se espera que los estudiantes alcancen al finalizar la unidad?

Paso 2 - Analizar la diversidad del grupo: ¿Qué características de diversidad tiene el grupo? ¿Qué barreras para el aprendizaje existen? ¿Qué nivel de acceso a la tecnología tienen los estudiantes dentro y fuera del aula?

Paso 3 - Seleccionar la metodología y las herramientas: ¿Qué metodología es más pertinente para este objetivo y este grupo? ¿Qué herramientas digitales pueden enriquecer esta metodología de manera que no sería posible sin ellas? ¿Estas herramientas son accesibles para todos los estudiantes?

Paso 4 - Diseñar la evaluación: ¿Cómo se evaluará el aprendizaje? ¿La tecnología puede enriquecer la evaluación de manera que beneficie a todos los estudiantes?

Paso 5 - Planificar el desarrollo de la ciudadanía digital: ¿Qué competencias de ciudadanía digital se pueden desarrollar de manera integrada en esta unidad? ¿Qué momentos de reflexión crítica sobre el uso de

la tecnología se pueden incorporar?

Tabla 4.3

Ejemplo de planificación de unidad didáctica con integración tecnológica — Básica Media, 5to grado, Ciencias Naturales

Elemento	Contenido
Destreza curricular	Analizar las características de los ecosistemas del Ecuador y su importancia para la biodiversidad (CN.3.1.4)
Metodología	Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)
Herramientas digitales	Google Slides (presentación), CapCut (video documental), Padlet (muro colaborativo), Google Maps (geolocalización de ecosistemas)
Nivel SAMR	Modificación — Redefinición
Producto final	Mini-documental de 3 minutos sobre un ecosistema local, publicado en el canal de YouTube de la institución
Evaluación	Rúbrica de evaluación del producto + autoevaluación digital en Google Forms + coevaluación entre equipos
Ciudadanía digital integrada	Verificación de fuentes de información, derechos de autor de imágenes, responsabilidad en la publicación de contenido
Adaptación para baja conectividad	Videos descargados previamente, trabajo en Padlet durante horas de laboratorio con conexión institucional

Nota. Elaboración propia basada en MINEDUC (2016, 2024), Larmer et al. (2015) y Koehler et al. (2015).

4.5.5. Caso práctico: “El aula invertida en una escuela rural de Loja”

Contexto: Escuela de Educación Básica “Isidro Ayora”, parroquia Catacocha, Loja.

Subnivel: Básica Media, 4to y 5to grado.

Área: Matemática.

Año lectivo 2025-2026.

Contexto de baja conectividad: el 60% de los estudiantes no tiene acceso a internet en casa.

La docente Carmen Jiménez quería implementar el modelo de aula invertida para que sus estudiantes pudieran revisar las explicaciones de los nuevos contenidos matemáticos en casa y dedicar el tiempo de clase a la resolución de problemas y al trabajo colaborativo. Sin embargo, la baja conectividad de su comunidad hacía imposible pedirles que accedieran a videos en YouTube desde sus hogares.

Carmen encontró una solución creativa: grabó sus propias explicaciones en video usando el celular de su esposo, las editó con CapCut y las descargó en una memoria USB. Cada semana, prestaba la memoria USB a los estudiantes en rotación para que pudieran ver los videos en el celular de algún familiar. Para los estudiantes que no tenían ningún dispositivo en casa, organizó sesiones de visualización grupal de 30 minutos antes del inicio de clases, usando el único computador del laboratorio de la escuela.

Los resultados superaron sus expectativas. Al llegar al aula habiendo ya visto la explicación, los estudiantes llegaban con preguntas específicas y con una comprensión básica del concepto que permitía dedicar el tiempo de clase a la resolución de problemas más complejos y al trabajo colaborativo. Los estudiantes que tenían más dificultades podían ver el video varias veces hasta comprender la explicación, algo que nunca habría sido posible en una clase magistral tradicional. Y Carmen podía dedicar su tiempo en el aula a los estudiantes que más la necesitaban, en lugar de repetir la misma explicación para todo el grupo.

El caso de Carmen ilustra un principio fundamental de la tecnología educativa equitativa: la innovación pedagógica no requiere de las mejores condiciones tecnológicas, sino de la creatividad, el compromiso y la voluntad de adaptación del docente.

ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN Y APLICACIÓN

Pregunta 1.

Selwyn (2016) sostiene que el “fetichismo tecnológico” -la creencia de que la tecnología tiene valor educativo intrínseco independientemente del contexto pedagógico- es uno de los obstáculos más significativos para una integración genuinamente transformadora de la tecnología en la educación. Desde tu experiencia en el sistema educativo ecuatoriano, identifica dos ejemplos concretos de fetichismo tecnológico que hayas observado o experimentado en tu práctica o en la de colegas. Analiza qué supuestos pedagógicos subyacen a esos ejemplos y propón cómo podrían transformarse en prácticas de integración tecnológica pedagógicamente fundamentadas.

Pregunta 2.

La irrupción de la inteligencia artificial generativa en las aulas plantea preguntas profundas sobre qué significa aprender y qué significa saber en el siglo XXI. Si la IA puede escribir un ensayo, resolver un problema matemático o explicar un concepto científico mejor que la mayoría de los estudiantes, ¿qué competencias debería priorizar el sistema educativo ecuatoriano en la era de la IA? Fundamenta tu respuesta con al menos tres referencias teóricas del capítulo y conecta tu argumento con los objetivos del perfil de salida del bachillerato ecuatoriano.

Pregunta 3.

La brecha digital en Ecuador es simultáneamente un problema técnico -de infraestructura y equipamiento- y un problema de justicia educativa —de reproducción de desigualdades. Analiza críticamente las políticas del MINEDUC para reducir la brecha digital en el período 2020-2026: ¿qué avances han logrado? ¿Qué limitaciones persisten? ¿Qué medidas adicionales serían necesarias para garantizar que la tecnología educativa contribuya a la equidad en lugar de ampliar las desigualdades existentes?

ACTIVIDAD PRÁCTICA PARA EL AULA

ACTIVIDAD 4.1

Diseño de una unidad didáctica con integración tecnológica equitativa

Objetivo: Diseñar una unidad didáctica de tres semanas que integre herramientas digitales de manera pedagógicamente fundamentada, equitativa y culturalmente pertinente para el contexto específico del docente.

Instrucciones:

1. Selecciona una destreza con criterio de desempeño del currículo nacional correspondiente a tu subnivel y área, que consideres especialmente apropiada para la integración de tecnología educativa.
2. Realiza un diagnóstico del contexto tecnológico de tu grupo: ¿qué dispositivos tienen disponibles los estudiantes en el aula y en casa? ¿Qué nivel de conectividad tienen? ¿Qué competencias digitales previas tienen? ¿Qué barreras de acceso existen?
3. Aplica los cinco criterios de selección de herramientas digitales propuestos en el apartado 4.2.1 para seleccionar entre dos y cuatro herramientas que sean pertinentes, accesibles y pedagógicamente justificadas para tu contexto específico.
4. Diseña la unidad didáctica utilizando el formato de planificación del MINEDUC, incorporando explícitamente: la metodología activa seleccionada, las herramientas digitales con su justificación pedagógica, el nivel SAMR al que aspira cada actividad, las adaptaciones para estudiantes con NEE o con baja conectividad y al menos una actividad de ciudadanía digital integrada.
5. Implementa la unidad en tu aula y documenta el proceso mediante un diario de reflexión docente. Al finalizar, elabora un análisis de dos páginas sobre qué funcionó, qué no funcionó y qué modificarías en una segunda implementación.

Tiempo estimado: Una semana de diseño + tres semanas de implementación + una semana de análisis

Producto: Planificación didáctica completa + diario de reflexión + análisis final

Subnivel: Aplicable a los tres subniveles de básica con las adaptaciones pertinentes

ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN

ACTIVIDAD 4.2

Auditoría de ciudadanía digital en mi comunidad educativa

Objetivo: Evaluar el nivel de ciudadanía digital de los estudiantes de básica superior, identificando fortalezas, vulnerabilidades y necesidades de formación específicas de la comunidad educativa.

Instrucciones:

1. Diseña y aplica una encuesta anónima de 15 preguntas a los estudiantes de básica superior de tu institución que evalúe las cinco dimensiones de la ciudadanía digital: alfabetización mediática, seguridad y privacidad, ética digital, participación y bienestar digitales. Incluye preguntas sobre hábitos de uso de redes sociales, capacidad de verificación de información, experiencias de ciberacoso y tiempo de pantalla diario.
2. Complementa la encuesta con tres grupos focales de cinco estudiantes cada uno, explorando en profundidad sus percepciones sobre los riesgos y las oportunidades del entorno digital, sus estrategias actuales para gestionar esos riesgos y sus sugerencias para la formación en ciudadanía digital en la escuela.
3. Analiza los datos y elabora un informe de diagnóstico que identifique: las tres fortalezas principales de ciudadanía digital de tus estudiantes, las tres vulnerabilidades más significativas y las cinco necesidades de formación más urgentes.
4. Basándote en el diagnóstico, diseña un plan de formación en ciudadanía digital de un semestre que integre las cinco dimensiones de manera transversal en las áreas curriculares de tu institución, con actividades específicas para cada subnivel de básica.

Tiempo estimado: Cuatro semanas

Producto: Encuesta aplicada + transcripciones de grupos focales + informe de diagnóstico + plan semestral de ciudadanía digital

Conexión curricular: Esta actividad puede adaptarse como proyecto de investigación social para estudiantes de básica superior en las áreas de Estudios Sociales y Lengua y Literatura



CAPÍTULO 5

**EVALUACIÓN FORMATIVA E INNOVADORA:
MÁS ALLÁ DE LA CALIFICACIÓN EN LA
EDUCACIÓN BÁSICA ECUATORIANA**

“La evaluación debería ser el puente entre la enseñanza y el aprendizaje, no el muro que los separa. Cuando evaluamos para aprender y no para clasificar, transformamos el acto evaluativo en el acto pedagógico más poderoso que existe.”

Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>



Nota: Elaboración propia con inteligencia artificial (DALL-E 3), 2026. La imagen representa el principio central del capítulo: la evaluación más poderosa no es la que mide y clasifica, sino la que genera diálogo, evidencia el crecimiento y devuelve al estudiante la autoría de su propio aprendizaje.

5. INTRODUCCIÓN

En el año 2024, el MINEDUC publicó los resultados de la última aplicación de las pruebas Ser Estudiante, el sistema nacional de evaluación estandarizada que mide el rendimiento de los estudiantes ecuatorianos en Lengua y Literatura y Matemática al finalizar los subniveles de básica elemental, media y superior. Los resultados, ampliamente difundidos en los medios de comunicación, generaron el debate de siempre: comparaciones entre provincias, entre tipos de institución y entre zonas geográficas, seguidas de declaraciones de autoridades educativas sobre la necesidad de mejorar los resultados en la siguiente aplicación. Lo que ese debate no abordó, o abordó de manera insuficiente, fue la pregunta pedagógica más importante: ¿qué hacen los docentes ecuatorianos con los resultados de esas pruebas para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes? (MINEDUC, 2024; Ponce & Drouet, 2021).

Esta pregunta, aparentemente simple, revela una de las tensiones más profundas del sistema educativo ecuatoriano: la tensión entre la evaluación como instrumento de rendición de cuentas y la evaluación como instrumento pedagógico. Estas dos concepciones de la evaluación no son necesariamente incompatibles, pero en la práctica cotidiana de las aulas ecuatorianas la primera ha tendido a dominar sobre la segunda, con consecuencias pedagógicas que merecen ser analizadas con honestidad crítica (Stobart, 2008; Ravela et al., 2017).

La evaluación es, junto con la planificación y la metodología, uno de los tres pilares del trabajo pedagógico del docente. Sin embargo, es también el pilar que más frecuentemente se reduce a una función de medición y certificación en lugar de cumplir su función pedagógica más poderosa: proporcionar información continua y específica sobre el proceso de aprendizaje que permita al docente ajustar su enseñanza y al estudiante ajustar su aprendizaje (Black & Wiliam, 2018; Wiliam, 2018).

En el Ecuador de 2026, el marco normativo vigente establece un sistema de evaluación que, en su diseño, integra las dimensiones formativa y sumativa de manera coherente. El Reglamento a la LOEI y las normativas del MINEDUC establecen que la evaluación debe ser continua, sistemática, con propósitos de retroalimentación y mejora, y que debe considerar el proceso de aprendizaje y no solo el producto final. Sin embargo, la distancia entre este diseño normativo y la práctica evaluativa cotidiana en las aulas ecuatorianas sigue siendo considerable, y reducir esa distancia es uno de los desafíos pedagógicos más urgentes que enfrenta el sistema educativo nacional (MINEDUC, 2016, 2017; Ravela et al., 2017).

Este capítulo tiene como objetivos:

- Analizar los fundamentos conceptuales y normativos de la evaluación formativa en el contexto educativo ecuatoriano, diferenciándola claramente de la evaluación sumativa y de la evaluación diagnóstica.
- Caracterizar las principales herramientas e instrumentos de evaluación formativa disponibles para el docente de básica ecuatoriana, con criterios pedagógicos para su selección y diseño.
- Explorar las posibilidades de la evaluación auténtica y el portafolio de aprendizaje como alternativas innovadoras a la evaluación convencional.
- Analizar el rol de la retroalimentación efectiva como el componente más poderoso de la evaluación formativa.
- Examinar las implicaciones de la evaluación para la inclusión y la equidad, con estrategias para diseñar evaluaciones culturalmente pertinentes y accesibles para todos los estudiantes.
- Proporcionar herramientas prácticas para que el docente diseñe sistemas de evaluación coherentes, equitativos y genuinamente al servicio del aprendizaje.

El capítulo se organiza en seis apartados que avanzan desde los fundamentos conceptuales hasta las estrategias prácticas de diseño e implementación, articulando permanentemente la teoría con la realidad específica del sistema evaluativo ecuatoriano.

5.1. FUNDAMENTOS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

5.1.1. Las tres funciones de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa

La literatura especializada en evaluación educativa distingue tres funciones principales que la evaluación puede cumplir en el proceso de enseñanza - aprendizaje, cada una con propósitos, momentos y características distintas. Comprender con claridad estas tres funciones es el punto de partida indispensable para cualquier reflexión sobre la innovación evaluativa (Bloom et al., 1971, citado en Black & Wiliam, 2018; Stobart, 2008).

La evaluación diagnóstica tiene como propósito identificar los conocimientos previos, las concepciones, las habilidades y las dificultades que los estudiantes traen al inicio de un proceso de aprendizaje. Su función es proporcionar al docente la información necesaria para diseñar experiencias de aprendizaje pertinentes y diferenciadas, ajustadas al punto de partida real de sus estudiantes. La evaluación diagnóstica no genera calificaciones; genera información pedagógica. Un docente que inicia una unidad sobre fracciones sin evaluar diagnósticamente qué comprenden sus estudiantes sobre los números racionales está diseñando su enseñanza para un estudiante hipotético que puede no corresponder a ninguno de los estudiantes reales de su aula (Ravela et al., 2017).

La evaluación sumativa tiene como propósito certificar el nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante al finalizar un proceso de aprendizaje. Su función es proporcionar una valoración del producto final del aprendizaje que sirve para la promoción, la certificación y la rendición de cuentas. La evaluación sumativa genera calificaciones que tienen consecuencias para el estudiante y para el sistema, distritos y provincias. En el sistema ecuatoriano, la evaluación sumativa se expresa en las calificaciones parciales y quimestrales que el docente registra en el sistema eSIGEF del MINEDUC (MINEDUC, 2016).

La evaluación formativa tiene como propósito mejorar el aprendizaje mientras este está ocurriendo, proporcionando información continua y específica que permite al docente ajustar su enseñanza y al estudiante ajustar su aprendizaje. La evaluación formativa no tiene como propósito principal generar calificaciones; tiene como propósito generar retroalimentación útil y oportuna. Black y Wiliam (2018) la definen como “toda actividad realizada por docentes y estudiantes que proporciona información para ser utilizada como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que están involucrados” (p. 553). Esta definición amplia implica que la evaluación formativa no es un instrumento específico sino una función que puede cumplir cualquier actividad de aula cuando el docente la diseña con el propósito explícito de obtener información sobre el aprendizaje y utilizarla para mejorar la enseñanza.

5.1.2. La evidencia sobre el impacto de la evaluación formativa

La evaluación formativa es, según la evidencia disponible, una de las intervenciones pedagógicas con mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes. El metaanálisis seminal de Black y Wiliam (1998, citado en Black & Wiliam, 2018), que analizó más de 250 estudios sobre evaluación formativa realizados en diferentes países y niveles educativos, encontró que la implementación sistemática de prácticas de evaluación formativa produce ganancias de aprendizaje equivalentes a entre 0,4 y 0,7 desviaciones estándar, lo que en términos prácticos significa que los estudiantes en aulas con evaluación formativa sistemática aprenden el equivalente a entre seis meses y un año adicional de instrucción respecto a sus pares en aulas sin evaluación formativa (Black & Wiliam, 2018).

Estudios más recientes, incluyendo el metaanálisis de Hattie (2023) sobre más de 1.400 metaanálisis de intervenciones educativas, confirman que la retroalimentación es una de las intervenciones con mayor efecto en el aprendizaje, con un tamaño de efecto promedio de 0,70, superando a la mayoría de las intervenciones curriculares, tecnológicas y organizativas que los sistemas educativos implementan habitualmente (Hattie, 2023).

En el contexto ecuatoriano, estos datos tienen una implicación directa y urgente: si el sistema educativo busca genuinamente mejorar los aprendizajes de los estudiantes y no solo sus calificaciones en las pruebas estandarizadas, la inversión más efectiva que puede hacer no es en infraestructura, tecnología o nuevos currículos, sino en el desarrollo de la capacidad de los docentes para implementar prácticas de evaluación formativa sistemáticas y de alta calidad en sus aulas cotidianas (Ravela et al., 2017; Ponce & Drouet, 2021).

5.1.3. El marco normativo ecuatoriano para la evaluación

El sistema educativo ecuatoriano cuenta con un marco normativo para la evaluación que, en su diseño, es coherente con los principios de la evaluación formativa. El Reglamento a la LOEI (Asamblea Nacional del Ecuador, 2012) establece en su artículo 184 que “la evaluación estudiantil es un proceso continuo de observación, valoración y registro de información que evidencia el logro de objetivos de aprendizaje de los estudiantes y que incluye sistemas de retroalimentación, dirigidos a mejorar la metodología de enseñanza y los resultados de aprendizaje” (art. 184).

Este artículo es pedagógicamente significativo por tres razones. Primero, define la evaluación como un proceso continuo, no como un evento puntual. Segundo, establece que la evaluación debe incluir sistemas de retroalimentación, reconociendo explícitamente que la función formativa de la evaluación es tan importante como su función certificadora. Tercero, señala que la retroalimentación debe dirigirse a mejorar tanto la metodología de enseñanza, responsabilidad del docente como los resultados de aprendizaje, responsabilidad compartida entre docente y estudiante (Asamblea Nacional del Ecuador, 2012, art. 184).

El sistema de calificación vigente en Ecuador establece una escala de 0 a 10 puntos, con 7 como nota mínima de aprobación. Este sistema, que es fundamentalmente sumativo en su lógica, coexiste con la obligación normativa de implementar evaluación formativa continua, creando una tensión que el docente debe gestionar pedagógicamente: cómo mantener el rigor de la evaluación sumativa que el sistema exige sin que esta colonice y desplace la evaluación formativa que el aprendizaje requiere (MINEDUC, 2016; Ravela et al., 2017).

5.1.4. La evaluación como práctica de justicia o de exclusión

Una dimensión de la evaluación que frecuentemente se omite en los debates pedagógicos ecuatorianos es su dimensión política: la evaluación no es un proceso neutro de medición objetiva del aprendizaje; es una práctica social que puede reproducir o cuestionar las desigualdades del sistema educativo (Stobart, 2008; Ravela et al., 2017).

Cuando el docente evalúa exclusivamente a través de pruebas escritas en español, está creando una ventaja implícita para los estudiantes cuya lengua materna es el español y una desventaja para los estudiantes kichwa hablantes o de otras lenguas indígenas. Cuando evalúa exclusivamente a través de textos académicos formales, está creando una ventaja para los estudiantes de familias con alto capital cultural y una desventaja para los estudiantes de familias con menor escolaridad. Cuando evalúa exclusivamente a través de formatos individuales y competitivos, está creando una ventaja para los estudiantes cuya cultura valora la competencia individual y una desventaja para los estudiantes cuya cultura valora la cooperación y la solidaridad comunitaria (Stobart, 2008).

Esta dimensión política de la evaluación exige del docente ecuatoriano una reflexión crítica permanente sobre sus propias prácticas evaluativas: ¿a quiénes favorecen los instrumentos de evaluación que utilizo? ¿A quiénes perjudican? ¿Qué concepciones implícitas de inteligencia, de conocimiento y de mérito están incorporadas en mis evaluaciones? ¿Cómo podría diseñar evaluaciones que sean más equitativas, más inclusivas y pertinentes para la diversidad de mi grupo? (Stobart, 2008; MINEDUC, 2017).

Tabla 5.1

Las tres funciones de la evaluación en el sistema educativo ecuatoriano: características, momentos e instrumentos

Función	Propósito principal	Momento	Genera calificación	Instrumentos frecuentes
Diagnóstica	Identificar conocimientos previos y dificultades de partida	Inicio de unidad, bloque o año	No	Preguntas orales, lluvia de ideas, mapas conceptuales previos, prueba diagnóstica sin calificación
Formativa	Mejorar el aprendizaje mientras ocurre; retroalimentar	Durante el proceso	No necesariamente	Observación, preguntas de comprensión, salidas de tarjeta, rúbricas de proceso, autoevaluación, coevaluación
Sumativa	Certificar el nivel de aprendizaje alcanzado	Al finalizar unidad, parcial, quimestre	Sí	Pruebas escritas, proyectos finales, exposiciones, portafolios de cierre, exámenes

Nota. Elaboración propia basada en Black y Wiliam (2018), Stobart (2008) y MINEDUC (2016).

5.2. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA PARA EL AULA ECUATORIANA

5.2.1. Las cinco estrategias clave de la evaluación formativa

Wiliam (2018) sintetiza décadas de investigación sobre evaluación formativa en cinco estrategias clave que el docente puede implementar de manera sistemática en su práctica cotidiana. Estas estrategias, que se articulan en torno a tres preguntas fundamentales del aprendizaje ¿a dónde voy?, ¿dónde estoy ahora? y ¿cómo llego?, proporcionan un marco operativo concreto para transformar la evaluación formativa de un principio abstracto en una práctica cotidiana (Wiliam, 2018).

Estrategia 1 - Clarificar, compartir y comprender los objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito:

La evaluación formativa efectiva comienza con la claridad sobre qué se espera que los estudiantes aprendan y cómo se verá ese aprendizaje cuando ocurra. Esto implica que el docente no solo comparte los objetivos de aprendizaje al inicio de cada clase, práctica que ya está relativamente extendida en las aulas ecuatorianas, sino que los formula en un lenguaje que los estudiantes comprenden genuinamente y que los involucra activamente en la comprensión de los criterios de éxito. Una estrategia efectiva es pedir a los estudiantes que, después de leer el objetivo de aprendizaje, lo reformulen con sus propias palabras o que identifiquen qué tendrían que ser capaces de hacer para demostrar que lo han alcanzado (Wiliam, 2018).

Estrategia 2 - Crear actividades que evidencien el aprendizaje: El docente diseña actividades que le proporcionan información continua y específica sobre el estado del aprendizaje de sus estudiantes, en lugar de esperar a la prueba final para descubrir qué han aprendido y qué no. Estas actividades pueden ser muy breves o más elaboradas pero siempre están diseñadas con el propósito explícito de generar evidencia de aprendizaje que el docente pueda utilizar para ajustar su enseñanza (Wiliam, 2018).

Estrategia 3 - Proporcionar retroalimentación que avance el aprendizaje: La retroalimentación es el componente más poderoso de la evaluación formativa, pero solo cuando cumple ciertas condiciones de calidad que se analizarán en detalle en el apartado 5.4. En este punto, basta señalar que la retroalimentación efectiva es específica, orientada al futuro y oportuna, llega cuando el estudiante aún puede utilizarla para mejorar su trabajo (Hattie & Timperley, 2007, citado en Hattie, 2023).

Estrategia 4 - Activar a los estudiantes como recursos de aprendizaje para sus compañeros: La coevaluación y el aprendizaje entre pares son componentes fundamentales de la evaluación formativa

que desarrollan simultáneamente la comprensión del contenido y las competencias metacognitivas de los estudiantes. Cuando un estudiante evalúa el trabajo de un compañero utilizando una rúbrica, está desarrollando su propia comprensión de los criterios de calidad del aprendizaje de una manera que ninguna explicación del docente puede replicar (Wiliam, 2018).

Estrategia 5 - Activar a los estudiantes como dueños de su propio aprendizaje: La autoevaluación es la estrategia de evaluación formativa con mayor impacto en el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje. Cuando el estudiante aprende a evaluar su propio trabajo con honestidad y criterio, a identificar sus propias dificultades y a diseñar estrategias para superarlas, está desarrollando la competencia metacognitiva que es el fundamento de todo aprendizaje autónomo a lo largo de la vida (Wiliam, 2018; Hattie, 2023).

5.2.2. Técnicas de evaluación formativa de implementación inmediata

Para el docente ecuatoriano que quiere comenzar a implementar evaluación formativa en su práctica sin esperar a una capacitación formal o a recursos especiales, se proponen a continuación diez técnicas de evaluación formativa que pueden implementarse de manera inmediata, con recursos mínimos y en cualquier subnivel de básica (Wiliam, 2018; Ravela et al., 2017):

Técnica 1 - La tarjeta de salida: Al finalizar la clase, el docente pide a cada estudiante que escriba en una tarjeta o en un papel pequeño: una cosa que aprendieron hoy, una pregunta que todavía tienen y una cosa que les gustaría explorar más. El docente lee las tarjetas antes de la siguiente clase y ajusta su planificación en función de las preguntas y las dudas identificadas. Esta técnica, que toma menos de cinco minutos, proporciona al docente una radiografía del estado del aprendizaje del grupo que ninguna prueba formal puede igualar en términos de oportunidad y especificidad.

Técnica 2 - Los semáforos: El docente proporciona a cada estudiante tres tarjetas de colores “verde, amarillo y rojo” que los estudiantes utilizan durante la clase para señalar su nivel de comprensión: verde significa “entiendo y puedo seguir”, amarillo significa “tengo algunas dudas” y rojo significa “no entiendo y necesito ayuda”. Esta técnica permite al docente monitorear el estado de comprensión del grupo en tiempo real y ajustar el ritmo y la profundidad de su explicación de manera inmediata.

Técnica 3 - Las preguntas de alto orden: El docente incorpora sistemáticamente preguntas que requieren pensamiento de alto orden en lugar de limitarse a preguntas de bajo orden que solo requieren recordar o reproducir información. Las preguntas de alto orden generan respuestas que evidencian el nivel real de comprensión del estudiante y no solo su capacidad de memorización. En el contexto ecuatoriano, donde la cultura evaluativa tiende a privilegiar las preguntas de bajo orden, este cambio puede ser inicialmente incómodo para los estudiantes, pero produce ganancias significativas en el desarrollo del pensamiento crítico (Ravela et al., 2017).

Técnica 4 - El minuto de papel: El docente detiene la clase durante un minuto y pide a los estudiantes que escriban la idea más importante que han aprendido hasta ese momento y la pregunta más confusa que tienen. Esta técnica, que puede implementarse en cualquier momento de la clase, proporciona información inmediata sobre el estado del aprendizaje y permite al docente identificar concepciones erróneas antes de que se consoliden.

Técnica 5 - La galería de aprendizaje: Los equipos de estudiantes publican sus trabajos en proceso en las paredes del aula, y el grupo realiza una “visita a la galería” en la que cada estudiante deja comentarios de retroalimentación en los trabajos de los otros equipos usando notas adhesivas. Esta técnica desarrolla simultáneamente la coevaluación, la retroalimentación entre pares y la conciencia sobre los criterios de calidad del aprendizaje.

La evaluación formativa no es más trabajo: es trabajo diferente

Recoge evidencia en el momento
 Interpreta lo que aprenden
 Ajusta tu enseñanza
 Mejora el aprendizaje

No añade trabajo al docente; **redistribuye el trabajo pedagógico** de manera más inteligente.

En lugar de dedicar horas a corregir pruebas finales que llegan **demasiado tarde**, dedica **minutos** al final de cada clase a recoger evidencia de aprendizaje.

Esa evidencia te permite dar retroalimentación **inmediata** y **ajustar** tu enseñanza.

El resultado: **más aprendizaje** con el mismo esfuerzo, o incluso **con menos**.

EVIDENCIA RÁPIDA

- Ticket de salida
- Pulgar arriba/abajo
- Pregunta de 1 minuto
- Semáforo de aprendizaje
- Mini-exit slip

AJUSTO MI ENSEÑANZA

- ✓ Cambiar explicación
- ✓ Proponer ejemplos
- ✓ Formar grupos
- ✓ Diseñar práctica
- ✓ Dar apoyo específico

EVALUACIÓN TRADICIONAL (SUMATIVA)

Se realiza al final del tema o unidad	✗ Llega tarde para mejorar el aprendizaje
Mucha corrección de pruebas	✗ Retroalimentación demorada
Estudiantes reciben la calificación y listo	✗ Poca oportunidad de mejorar

EVALUACIÓN FORMATIVA

Se realiza durante cada clase	✓ Permite mejorar en el momento
Evidencia breve y significativa	✓ Retroalimentación inmediata
Estudiantes reflexionan, ajustan y mejoran	✓ Aprendizaje continuo y profundo

Más inteligente, no más trabajo.

Minutos de evaluación formativa cada día pueden transformar el aprendizaje de tus estudiantes.

5.3. EVALUACIÓN AUTÉNTICA: APRENDER HACIENDO, DEMOSTRAR SIENDO

5.3.1. Conceptualización y fundamentos de la evaluación auténtica

El concepto de evaluación auténtica fue introducido en el debate pedagógico internacional por Grant Wiggins en 1989, quien lo propuso como alternativa a las pruebas estandarizadas convencionales que, según su análisis, medían la capacidad de los estudiantes para reproducir información en condiciones artificiales pero no su capacidad para aplicar ese conocimiento en situaciones reales y significativas (Wiggins, 1989, citado en Mueller, 2016). Desde entonces, la evaluación auténtica se ha consolidado como uno de los enfoques evaluativos más coherentes con los principios del aprendizaje activo, el constructivismo y la educación para la ciudadanía del siglo XXI (Mueller, 2016; Darling-Hammond & Snyder, 2015).

La evaluación auténtica puede definirse como aquella que pide a los estudiantes que demuestren su aprendizaje realizando tareas que replican o simulan los desafíos reales que enfrentarán en su vida personal, académica y ciudadana, en lugar de responder a preguntas artificiales en condiciones de aislamiento y tiempo limitado (Mueller, 2016). Esta definición destaca dos características fundamentales que distinguen la evaluación auténtica de la evaluación convencional.

La primera característica es la autenticidad de la tarea: la tarea de evaluación debe tener relevancia y significado más allá del aula, conectando el aprendizaje escolar con los problemas, los desafíos y las oportunidades de la vida real. En el contexto ecuatoriano, esto puede significar que los estudiantes diseñen una propuesta de solución a un problema ambiental de su comunidad, que creen un material informativo sobre salud para sus familias, que investiguen y presenten la historia oral de su barrio o que diseñen un proyecto productivo para la economía familiar (Darling-Hammond & Snyder, 2015).

La segunda característica es la complejidad cognitiva de la tarea: la tarea de evaluación debe requerir la integración y la aplicación de múltiples conocimientos y competencias y debe admitir múltiples respuestas

posibles, reflejando la complejidad de los problemas reales (Mueller, 2016).

5.3.2. Características de las tareas de evaluación auténtica

Mueller (2016) y Darling-Hammond y Snyder (2015) identifican un conjunto de características que distinguen las tareas de evaluación auténtica de las tareas de evaluación convencional. Estas características, adaptadas al contexto ecuatoriano, se organizan en seis dimensiones:

Relevancia real: La tarea tiene un propósito genuino más allá de la calificación. Los estudiantes producen algo que tiene valor real para ellos, para su comunidad o para el mundo: un producto que alguien usará, una propuesta que alguien considerará, una investigación que alguien leerá. Esta relevancia real es el motor de la motivación intrínseca que distingue el aprendizaje auténtico del aprendizaje para la prueba (Mueller, 2016).

Audiencia real o simulada: La tarea se dirige a una audiencia específica más allá del docente. Los estudiantes presentan su trabajo a sus compañeros, a sus familias, a la comunidad, a las autoridades locales o a expertos en el tema. Esta audiencia real o simulada transforma la naturaleza del esfuerzo del estudiante: ya no produce para satisfacer al docente sino para comunicar algo significativo a personas que importan (Darling-Hammond & Snyder, 2015).

Proceso y producto: La evaluación auténtica valora tanto el proceso de aprendizaje -las decisiones tomadas, los errores cometidos y superados, las estrategias desarrolladas- como el producto final. Esta valoración del proceso es coherente con la concepción del aprendizaje como construcción progresiva y no como acumulación de respuestas correctas (Mueller, 2016).

Criterios explícitos y compartidos: Los criterios de evaluación son conocidos por los estudiantes desde el inicio de la tarea, idealmente co-construidas con ellos. Esta transparencia evaluativa permite que los estudiantes orienten su esfuerzo de manera inteligente y que la evaluación sea un proceso de aprendizaje en sí misma (Wiliam, 2018).

Integración de competencias: La tarea requiere la integración de conocimientos y competencias de múltiples áreas, reflejando la naturaleza interdisciplinaria de los problemas reales. Un proyecto sobre el impacto del cambio climático en la comunidad local requiere simultáneamente competencias de Ciencias Naturales, Matemática -para el análisis de datos-, Lengua y Literatura -para la comunicación de resultados- y Estudios Sociales -para el análisis de las causas sociales y económicas- (Darling-Hammond & Snyder, 2015).

Reflexión metacognitiva: La tarea incluye un componente de reflexión en el que los estudiantes analizan su propio proceso de aprendizaje, identifican lo que aprendieron, lo que les resultó difícil y lo que harían diferente en una próxima oportunidad. Esta reflexión metacognitiva es el componente que transforma la evaluación auténtica en una experiencia de aprendizaje profundo (Hattie, 2023).

5.3.3. Tipos de tareas de evaluación auténtica para básica ecuatoriana

La evaluación auténtica puede adoptar múltiples formas en el aula de educación básica ecuatoriana, dependiendo del subnivel, el área curricular y el contexto específico de la institución. A continuación se describen los tipos de tareas auténticas más pertinentes e implementables en el contexto ecuatoriano, organizados por nivel de complejidad:

Proyectos de investigación comunitaria: Los estudiantes investigan un problema o una realidad de su comunidad -contaminación del río local, historia del barrio, prácticas agrícolas tradicionales, impacto del turismo en la cultura local- utilizando metodologías de investigación adaptadas a su nivel: entrevistas, observación, análisis de documentos, encuestas. El producto final puede ser un informe, una presentación, un video documental o una propuesta de acción. Este tipo de tarea, que conecta directamente con los

principios de la educación intercultural y comunitaria desarrollados en el Capítulo 3, es especialmente pertinente para el contexto ecuatoriano (Larmer et al., 2015).

Resolución de problemas reales: Los estudiantes aplican conocimientos matemáticos, científicos o sociales para resolver un problema real de su entorno: diseñar el plano de un jardín escolar optimizando el área disponible, calcular el presupuesto de un evento comunitario, analizar los datos de consumo de agua de la institución y proponer medidas de ahorro, o diseñar un experimento para determinar qué tipo de suelo es más apropiado para el cultivo de determinadas plantas en su región (Ravela et al., 2017).

Creación y producción: Los estudiantes crean productos originales que demuestran su comprensión de los contenidos curriculares: un libro ilustrado para niños más pequeños sobre un concepto científico, una obra de teatro que dramatiza un evento histórico ecuatoriano, un podcast sobre un tema de actualidad, una campaña de comunicación sobre un problema de salud pública, o una colección de poemas inspirados en la biodiversidad de su región. La creación de productos para audiencias reales desarrolla simultáneamente la comprensión profunda del contenido y las competencias de comunicación multimodal (Williamson et al., 2020).

Demostraciones y presentaciones: Los estudiantes demuestran su aprendizaje a través de presentaciones orales, demostraciones prácticas o exposiciones públicas que requieren la comprensión profunda del contenido y la capacidad de comunicarlo de manera clara y convincente a una audiencia específica. Las ferias de ciencias, las exposiciones de arte, las presentaciones de proyectos a las familias y las conferencias estudiantiles son formatos de evaluación auténtica que tienen una larga tradición en el sistema educativo ecuatoriano y que pueden enriquecerse significativamente con criterios de evaluación más explícitos y reflexivos (Mueller, 2016).

5.3.4. Rúbricas: el instrumento central de la evaluación auténtica

La rúbrica es el instrumento de evaluación más coherente con los principios de la evaluación auténtica y formativa, pues hace explícitos los criterios de calidad del aprendizaje de una manera que permite tanto la evaluación del docente como la autoevaluación y la coevaluación de los estudiantes (Andrade, 2019).

Una rúbrica es una matriz de evaluación que describe, para cada criterio de evaluación, los diferentes niveles de desempeño posibles, desde el nivel más básico hasta el nivel de excelencia. A diferencia de una lista de cotejo o de una escala numérica, la rúbrica describe con palabras específicas y concretas qué se ve en cada nivel de desempeño, proporcionando al estudiante una imagen clara de hacia dónde debe dirigir su esfuerzo (Andrade, 2019).

En el sistema educativo ecuatoriano, el MINEDUC (2016) ha promovido el uso de rúbricas como instrumento de evaluación en el currículo nacional, pero su implementación en las aulas sigue siendo desigual. Muchos docentes utilizan rúbricas que han descargado de internet sin adaptarlas a su contexto específico, o que han diseñado con criterios tan vagos “excelente”, “bueno”, “regular”, que no proporcionan información útil ni al docente ni al estudiante (Ravela et al., 2017).

Para que una rúbrica sea pedagógicamente efectiva en el contexto ecuatoriano, debe cumplir cinco condiciones: los criterios deben estar alineados con los objetivos de aprendizaje del currículo nacional; los descriptores de cada nivel deben ser específicos, observables y comprensibles para los estudiantes; los niveles deben ser cualitativamente distintos; la rúbrica debe ser compartida con los estudiantes antes de comenzar la tarea, no solo al momento de la evaluación; y debe ser utilizada por los propios estudiantes para autoevaluar y coevaluar su trabajo durante el proceso, no solo por el docente al final (Andrade, 2019; Wiliam, 2018).

Tabla 5.2

Ejemplo de rúbrica analítica para evaluar un proyecto de investigación comunitaria — Básica Superior, 8vo grado

Criterio	Nivel 4 — Excelente (9-10)	Nivel 3 — Satisfactorio (7-8)	Nivel 2 — En desarrollo (5-6)	Nivel 1 — Inicial (0-4)
Formulación del problema	El problema está claramente formulado, es relevante para la comunidad y se justifica con evidencia específica y pertinente	El problema está formulado con claridad y tiene relevancia comunitaria, con justificación adecuada	El problema está formulado pero su relevancia comunitaria no está claramente justificada	El problema no está claramente formulado o no tiene relevancia comunitaria identificable
Recolección de información	Utiliza al menos tres fuentes diversas y confiables, incluyendo fuentes primarias de la comunidad; cita correctamente todas las fuentes	Utiliza dos o más fuentes confiables con cita adecuada de la mayoría	Utiliza fuentes de confiabilidad variable; la citación es incompleta	Utiliza una sola fuente o fuentes de baja confiabilidad; no cita las fuentes
Análisis e interpretación	Analiza la información con profundidad, identifica patrones, establece relaciones causales y extrae conclusiones fundamentadas	Analiza la información adecuadamente y extrae conclusiones pertinentes	Describe la información sin analizarla en profundidad; las conclusiones son superficiales	Reproduce la información sin análisis ni conclusiones propias
Propuesta de acción	La propuesta es específica, viable, fundamentada en el análisis y considera los recursos disponibles en la comunidad	La propuesta es pertinente y viable con algunas consideraciones de implementación	La propuesta existe pero es vaga o poco viable en el contexto comunitario	No hay propuesta de acción o es completamente inviable
Comunicación y presentación	La presentación es clara, organizada, visualmente atractiva y adaptada a la audiencia; el equipo responde con seguridad las preguntas	La presentación es clara y organizada; el equipo responde adecuadamente las preguntas	La presentación tiene algunas dificultades de claridad u organización	La presentación es confusa o desorganizada; el equipo no puede responder las preguntas

Nota. Elaboración propia basada en Andrade (2019), Mueller (2016) y MINEDUC (2016).

5.3.5. Caso práctico: “La feria de ciencias como evaluación auténtica en Ambato”

Contexto: Unidad Educativa “Hispano América”, Ambato, Tungurahua.

Subnivel: Básica Media, 6to grado.

Área: Ciencias Naturales, con integración de Matemática y Lengua y Literatura.

Tema: La contaminación del agua en nuestra comunidad.

Año lectivo 2025-2026.

La docente Margarita Salazar decidió transformar la feria de ciencias anual de su institución “que habitualmente consistía en maquetas decorativas evaluadas subjetivamente por el docente” en una experiencia de evaluación auténtica genuina. Diseñó un proyecto de investigación de seis semanas en el que los equipos de estudiantes investigaban la calidad del agua en diferentes puntos del río Ambato, desde las zonas altas de la cuenca hasta las zonas urbanas, analizando los cambios en la calidad del agua en función de las actividades humanas.

Los equipos recolectaron muestras de agua, realizaron pruebas básicas de pH y turbidez con kits de análisis de bajo costo, entrevistaron a familias que viven cerca del río sobre los cambios que han observado en la calidad del agua a lo largo del tiempo, y consultaron informes del SENAGUA sobre los niveles de contaminación del río. El producto final fue una presentación en la feria de ciencias dirigida a las familias, las autoridades del cantón y representantes del Ministerio del Ambiente, en la que cada equipo presentó sus hallazgos, sus conclusiones y sus propuestas de acción para mejorar la calidad del agua.

La evaluación utilizó una rúbrica analítica de cinco criterios (diseñada con la participación de los propios estudiantes) que valoraba la calidad de la investigación, el rigor del análisis, la pertinencia de las propuestas y la calidad de la comunicación. Los estudiantes utilizaron la rúbrica para autoevaluar su trabajo durante el proceso y para coevaluar el trabajo de los otros equipos en una sesión previa a la feria.

Los resultados fueron transformadores en múltiples dimensiones. Los estudiantes desarrollaron una comprensión profunda de los conceptos de ecosistema, contaminación y ciclo del agua que ninguna prueba escrita habría podido generar. Tres equipos identificaron niveles de contaminación que superaban los límites establecidos por la normativa ambiental ecuatoriana, y sus hallazgos fueron recogidos por un medio de comunicación local, generando un debate público sobre la gestión del agua en el cantón. Y varios estudiantes señalaron en sus reflexiones finales que este proyecto había sido “la primera vez que sintieron que lo que aprendían en la escuela importaba de verdad”.

5.4. RETROALIMENTACIÓN EFECTIVA: EL CORAZÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

5.4.1. ¿Qué hace efectiva a la retroalimentación?

La retroalimentación es, según la evidencia disponible, el componente de mayor impacto en el aprendizaje dentro del sistema de evaluación formativa. Sin embargo, no toda retroalimentación mejora el aprendizaje; de hecho, algunos tipos de retroalimentación pueden tener efectos negativos en el aprendizaje y en la motivación de los estudiantes (Hattie & Timperley, 2007, citado en Hattie, 2023).

Hattie y Timperley (2007, citado en Hattie, 2023) desarrollaron el modelo más influyente sobre la retroalimentación efectiva, identificando cuatro niveles en los que la retroalimentación puede operar, con efectos muy diferentes en el aprendizaje. El nivel de la tarea tiene un efecto moderado en el aprendizaje. El nivel del proceso tiene un efecto mayor. El nivel de la autorregulación tiene el mayor efecto en el aprendizaje a largo plazo. Y el nivel del yo tiene efectos negativos en el aprendizaje y en la motivación (Hattie, 2023).

Esta jerarquía tiene implicaciones directas para la práctica docente ecuatoriana. La retroalimentación más frecuente en las aulas ecuatorianas -“muy bien”, “incorrecto”, una calificación numérica sin comentarios- opera en el nivel más bajo de la jerarquía y tiene el menor impacto en el aprendizaje. La retroalimentación más efectiva opera en los niveles de proceso y autorregulación, señalando específicamente qué estrategias funcionaron, qué estrategias no funcionaron y cómo el estudiante puede desarrollar mayor control sobre su propio proceso de aprendizaje (Ravela et al., 2017; Hattie, 2023).

5.4.2. Características de la retroalimentación de alta calidad

A partir de la síntesis de Hattie (2023), Wiliam (2018) y Ravela et al. (2017), se identifican siete características que distinguen la retroalimentación de alta calidad de la retroalimentación superficial o contraproducente:

Específica: La retroalimentación de alta calidad señala con precisión qué aspectos específicos del trabajo están bien y qué aspectos necesitan mejora, en lugar de proporcionar valoraciones globales vagas. “Tu argumento principal es sólido y está bien fundamentado, pero los dos argumentos secundarios necesitan más evidencia específica” es más útil que “buen trabajo, pero puedes mejorar”.

Orientada al aprendizaje: La retroalimentación de alta calidad se centra en el aprendizaje y en el progreso, no en la persona ni en la calificación. Compara el trabajo actual del estudiante con sus trabajos anteriores y con los criterios de calidad establecidos, en lugar de compararlo con el trabajo de otros estudiantes.

Accionable: La retroalimentación de alta calidad indica específicamente qué puede hacer el estudiante para mejorar su trabajo, en lugar de limitarse a señalar lo que está mal. “Para fortalecer tu argumento, busca al menos dos fuentes adicionales que respalden tu afirmación sobre el impacto del cambio climático en la Costa ecuatoriana” es más útil que “necesitas más evidencia”.

Oportuna: La retroalimentación de alta calidad llega cuando el estudiante aún puede utilizarla para mejorar su trabajo. La retroalimentación sobre un trabajo final entregado al término de una unidad tiene valor limitado para ese trabajo específico, aunque puede orientar trabajos futuros. La retroalimentación sobre borradores y trabajos en proceso tiene el mayor impacto en el aprendizaje (Wiliam, 2018).

Dosificada: La retroalimentación de alta calidad no señala todos los errores y todas las áreas de mejora simultáneamente, lo que puede resultar abrumador y contraproducente. Se concentra en los aspectos más importantes para el aprendizaje en ese momento específico, priorizando la calidad sobre la cantidad de comentarios (Hattie, 2023).

Procesada activamente: La retroalimentación de alta calidad requiere que el estudiante la procese activamente, no que simplemente la reciba. Estrategias como pedir al estudiante que reformule la retroalimentación con sus propias palabras, que identifique tres acciones concretas de mejora basadas en la retroalimentación recibida, o que revise su trabajo incorporando la retroalimentación antes de la entrega final, garantizan que la retroalimentación se convierta en aprendizaje y no solo en información recibida y olvidada (Wiliam, 2018).

Culturalmente pertinente: En el contexto ecuatoriano, la retroalimentación de alta calidad considera las diferencias culturales en la relación con la autoridad, el error y la crítica. En algunas culturas indígenas, la crítica directa al trabajo de un estudiante frente al grupo puede ser percibida como una humillación pública que daña la relación pedagógica. El docente debe adaptar sus estrategias de retroalimentación al contexto cultural específico de sus estudiantes, privilegiando formas de retroalimentación que sean culturalmente apropiadas y que preserven la dignidad y la autoestima del estudiante (Moya, 2019).

5.4.3. Estrategias prácticas de retroalimentación para el aula ecuatoriana

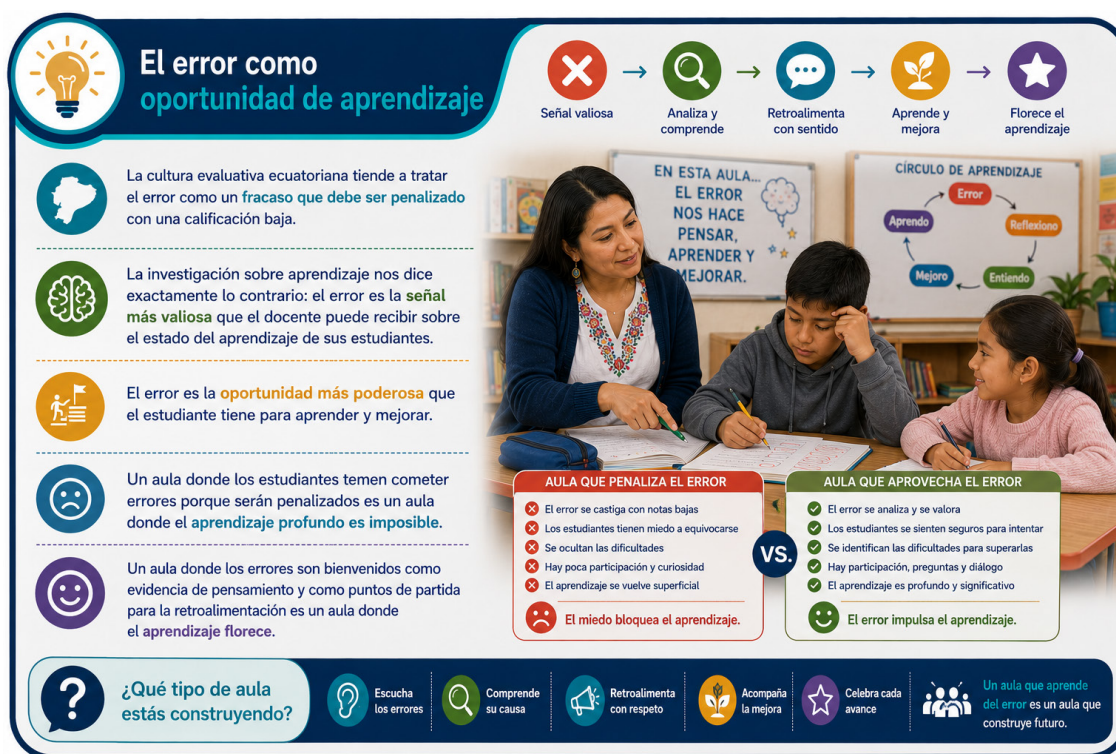
La implementación de retroalimentación de alta calidad en el aula ecuatoriana requiere estrategias concretas que el docente pueda incorporar en su práctica cotidiana sin aumentar significativamente su carga de trabajo. Las siguientes estrategias han demostrado ser efectivas y realizables en el contexto del sistema educativo nacional:

La retroalimentación de dos estrellas y un deseo: El docente o los propios estudiantes en actividades de coevaluación proporciona retroalimentación identificando dos aspectos positivos específicos del trabajo y un aspecto específico de mejora. Esta estructura simple pero poderosa garantiza que la retroalimentación sea equilibrada, específica y accionable, y puede implementarse en cualquier subnivel de básica con resultados consistentes (Wiliam, 2018).

Los comentarios antes que las calificaciones: El docente devuelve los trabajos con comentarios escritos específicos antes de revelar la calificación, pidiendo a los estudiantes que lean los comentarios, identifiquen tres acciones de mejora y las implementen en una revisión del trabajo antes de conocer su calificación. Esta estrategia, que invierte el orden habitual de la evaluación, garantiza que los estudiantes procesen activamente la retroalimentación en lugar de ignorarla una vez que conocen su nota (Black & Wiliam, 2018).

La retroalimentación en audio o video: El docente graba comentarios de retroalimentación en audio o video para los trabajos de sus estudiantes, en lugar de escribirlos. Esta estrategia, que se ha facilitado enormemente con la disponibilidad de teléfonos inteligentes, permite proporcionar retroalimentación más rica, más matizada y personal en menos tiempo que la retroalimentación escrita, y ha demostrado ser especialmente efectiva para estudiantes con dificultades de lectura (Hattie, 2023).

La conferencia de retroalimentación: El docente dedica cinco minutos por semana a una conferencia individual breve con cada estudiante en la que revisa su progreso, identifica sus fortalezas y establece conjuntamente metas específicas de mejora para la semana siguiente. Esta estrategia, que requiere una organización cuidadosa del tiempo de aula, produce las ganancias de aprendizaje más significativas de todas las estrategias de retroalimentación, pues combina la especificidad, la oportunidad y la personalización en una interacción cara a cara (Darling-Hammond & Snyder, 2015).



5.5. EL PORTAFOLIO DE APRENDIZAJE: EVIDENCIA, REFLEXIÓN Y CRECIMIENTO

5.5.1. Conceptualización y fundamentos del portafolio

El portafolio de aprendizaje es uno de los instrumentos de evaluación más ricos, más coherentes con los principios del aprendizaje activo y más transformadores de la relación entre el estudiante y su propio proceso de aprendizaje. Su origen en la educación se remonta a los años ochenta del siglo XX, cuando educadores de artes visuales comenzaron a adaptar el portafolio profesional al contexto del aprendizaje escolar (Barton & Collins, 1993, citado en Paulson et al., 2019).

Desde entonces, el portafolio de aprendizaje ha evolucionado significativamente y ha sido adoptado en prácticamente todos los niveles y áreas del sistema educativo, desde la educación básica hasta la formación doctoral, como instrumento de evaluación auténtica, de documentación del aprendizaje y de desarrollo de la metacognición (Paulson et al., 2019; Darling-Hammond & Snyder, 2015).

La definición más citada y más pedagógicamente rica del portafolio de aprendizaje es la de Paulson, Paulson y Meyer (1991, citado en Paulson et al., 2019): “Un portafolio es una colección intencional del trabajo del estudiante que exhibe el esfuerzo, el progreso y los logros del estudiante en una o más áreas. La colección debe incluir la participación del estudiante en la selección de los contenidos, los criterios de selección, los criterios para juzgar el mérito y la evidencia de la reflexión del estudiante” (p. 60).

Esta definición destaca cuatro elementos que distinguen el portafolio de aprendizaje de una simple carpeta de trabajos acumulados. El primero es la intencionalidad: el portafolio no es una colección aleatoria de todo lo que el estudiante produce, sino una selección deliberada de trabajos que evidencian aspectos específicos del aprendizaje. El segundo es la participación del estudiante: el estudiante es el protagonista del portafolio, no el receptor pasivo de las decisiones del docente sobre qué incluir y cómo evaluarlo. El tercero es la evidencia del progreso: el portafolio documenta el crecimiento del estudiante a lo largo del tiempo, no solo su nivel de desempeño en un momento puntual. Y el cuarto es la reflexión: el portafolio incluye las reflexiones del propio estudiante sobre su aprendizaje, sus dificultades y su crecimiento, desarrollando la metacognición que es el fundamento del aprendizaje autónomo (Paulson et al., 2019).

5.5.2. Tipos de portafolio y sus propósitos pedagógicos

La literatura especializada distingue varios tipos de portafolio que se diferencian por su propósito principal y por el tipo de evidencias que incluyen. Para el docente de educación básica ecuatoriana, los tres tipos más relevantes son los siguientes (Darling-Hammond & Snyder, 2015; Paulson et al., 2019):

El portafolio de proceso documenta el recorrido de aprendizaje del estudiante a lo largo de un período determinado, incluyendo borradores, versiones intermedias, errores y correcciones, reflexiones sobre las dificultades encontradas y estrategias desarrolladas para superarlas. Su propósito principal es formativo: ayudar al estudiante a tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje y desarrollar estrategias de autorregulación. Este tipo de portafolio es especialmente valioso en las áreas de Lengua y Literatura y de Ciencias Naturales, donde el proceso de construcción del conocimiento es tan importante como el producto final.

El portafolio de logros documenta los mejores trabajos del estudiante en un período determinado, seleccionados por el propio estudiante como evidencia de sus aprendizajes más significativos. Su propósito es tanto formativo como sumativo. Este tipo de portafolio es especialmente útil como instrumento de evaluación sumativa alternativa a las pruebas escritas convencionales, pues permite que el estudiante demuestre su aprendizaje a través de sus mejores trabajos en lugar de a través de su desempeño en un único evento evaluativo.

El portafolio digital es la versión contemporánea del portafolio que utiliza herramientas digitales para organizar, presentar y compartir las evidencias de aprendizaje. El portafolio digital añade al portafolio tradicional las posibilidades de incluir evidencias multimedia, de compartir el portafolio con audiencias más amplias y de facilitar la retroalimentación asincrónica de múltiples actores. En el contexto ecuatoriano, el portafolio digital es especialmente pertinente para básica superior, donde los estudiantes tienen mayor competencia digital y donde la documentación del aprendizaje puede articularse con el desarrollo de la ciudadanía digital estudiada en el Capítulo 4 (Williamson et al., 2020; MINEDUC, 2024).

5.5.3. Implementación del portafolio en la educación básica ecuatoriana

La implementación del portafolio como instrumento de evaluación en el aula ecuatoriana requiere una planificación cuidadosa que considere el subnivel de los estudiantes, el área curricular, los recursos

disponibles y el tiempo que el docente puede dedicar a su gestión. A continuación se propone una guía de implementación progresiva organizada en cinco fases:

Fase 1 - Introducción y co-construcción de criterios: El docente introduce el concepto de portafolio a los estudiantes, explicando su propósito y su diferencia con una carpeta de trabajos convencional. Juntos, docente y estudiantes definen los criterios de selección de los trabajos y los criterios de reflexión. Esta fase, que puede tomar entre una y dos clases, es fundamental para que el portafolio sea genuinamente del estudiante y no una tarea impuesta por el docente.

Fase 2 - Recolección sistemática: A lo largo del período, los estudiantes recolectan trabajos potenciales para su portafolio, guardando tanto los productos finales como los borradores, los esquemas previos y las notas de proceso. El docente facilita este proceso proporcionando tiempo regular para que los estudiantes organicen y reflexionen sobre sus trabajos acumulados.

Fase 3 - Selección y justificación: En momentos específicos del período, los estudiantes seleccionan los trabajos que incluirán en su portafolio y escriben una reflexión que justifica la selección: ¿por qué elegiste este trabajo? ¿Qué aprendiste al realizarlo? ¿Qué dificultades encontraste y cómo las superaste? ¿Qué harías diferente si lo hicieras de nuevo? Esta reflexión, que es el componente más pedagógicamente valioso del portafolio, puede realizarse de manera escrita, oral o en formato de video o audio según el subnivel y las preferencias del estudiante.

Fase 4 - Retroalimentación y revisión: El docente proporciona retroalimentación específica sobre los trabajos seleccionados y sobre las reflexiones del estudiante, y los compañeros pueden también proporcionar retroalimentación en sesiones de revisión de portafolios entre pares. Esta retroalimentación permite al estudiante revisar y mejorar tanto los trabajos como las reflexiones antes de la presentación final.

Fase 5 - Presentación y celebración: Al finalizar el período, los estudiantes presentan sus portafolios a una audiencia explicando su selección, sus reflexiones y su crecimiento a lo largo del período. Esta presentación, que puede adoptar el formato de una “noche de portafolios” con las familias o de una presentación entre grupos, convierte el portafolio en un acto de celebración del aprendizaje y de comunicación con la comunidad educativa.

Tabla 5.3

Guía de implementación del portafolio de aprendizaje por subnivel de educación básica ecuatoriana

Elemento	Básica Elemental (2do-4to)	Básica Media (5to-7mo)	Básica Superior (8vo-10mo)
Formato	Carpeta física con dibujos y trabajos escritos simples	Carpeta física o digital básica (Google Drive)	Portafolio digital (Google Sites, Seesaw, blog)
Frecuencia de selección	Mensual, con apoyo del docente	Cada dos semanas, con orientación del docente	Semanal, con autonomía creciente
Tipo de reflexión	Oral o ilustrada: “Lo que aprendí”, “Lo que me costó”	Escrita breve: 3-5 oraciones por trabajo seleccionado	Escrita elaborada o en video: análisis del proceso y del crecimiento
Criterios de selección	Definidos por el docente con participación de los estudiantes	Co-construidos entre docente y estudiantes	Definidos principalmente por los estudiantes
Audiencia de presentación	Familias en reunión de padres	Compañeros y familias	Comunidad educativa ampliada, incluyendo docentes de otros niveles
Peso en la evaluación sumativa	Complementario a otras evidencias	20-30% de la evaluación quimestral	30-40% de la evaluación quimestral

Nota. Elaboración propia basada en Paulson et al. (2019), Darling-Hammond y Snyder (2015) y MINEDUC (2016, 2024).

5.6. EVALUACIÓN INCLUSIVA Y EQUITATIVA: EVALUAR PARA TODOS

5.6.1. Los principios de la evaluación inclusiva

La evaluación inclusiva es el conjunto de principios, prácticas e instrumentos que garantizan que todos los estudiantes independientemente de su capacidad, su origen cultural, su lengua materna, su condición socioeconómica o cualquier otra característica de diversidad, puedan demostrar su aprendizaje de manera justa y significativa (Florian & Black-Hawkins, 2011, citado en UNESCO, 2020).

La evaluación inclusiva no implica que todos los estudiantes sean evaluados de la misma manera ni que todos alcancen los mismos niveles de desempeño. Implica que el sistema de evaluación está diseñado para que cada estudiante pueda demostrar su aprendizaje real desde sus propias fortalezas, sin que las barreras de acceso distorsionen la imagen de lo que realmente ha aprendido (Stobart, 2008; MINEDUC, 2013).

En el contexto ecuatoriano, la evaluación inclusiva se articula directamente con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje desarrollados en el Capítulo 3: así como el DUA propone diseñar el aprendizaje desde el principio para que sea accesible a todos, la evaluación inclusiva propone diseñar la evaluación desde el principio para que sea accesible y justa para todos los estudiantes, sin necesidad de hacer adaptaciones de último momento que puedan estigmatizar a los estudiantes que las necesitan (CAST, 2018; MINEDUC, 2013).

5.6.2. Evaluación diferenciada y adaptaciones evaluativas

La evaluación diferenciada es la práctica de ajustar los instrumentos, los formatos y los criterios de evaluación para responder a las necesidades específicas de los estudiantes con NEE, con diferentes estilos de aprendizaje o con diferentes contextos culturales y lingüísticos. En el sistema educativo ecuatoriano, la evaluación diferenciada está normada por las disposiciones sobre adaptaciones curriculares del MINEDUC (2013), que establecen que las adaptaciones en la evaluación son parte integral de las adaptaciones curriculares no significativas y significativas (MINEDUC, 2013).

Las adaptaciones evaluativas más frecuentes y efectivas en el contexto ecuatoriano incluyen las siguientes dimensiones:

Adaptaciones de formato: Cambiar el formato de la evaluación para que el estudiante pueda demostrar su aprendizaje desde sus fortalezas. Un estudiante con dislexia puede responder oralmente en lugar de por escrito. Un estudiante con discapacidad motora puede usar un dispositivo de comunicación alternativa. Un estudiante kichwa hablante puede responder en su lengua materna cuando el objetivo de aprendizaje no es específicamente la competencia en español. Un estudiante con TDAH puede realizar la evaluación en sesiones más cortas con descansos intermedios (MINEDUC, 2013; CAST, 2018).

Adaptaciones de tiempo: Ampliar el tiempo disponible para la evaluación para estudiantes que procesan la información más lentamente o que necesitan más tiempo para organizar y expresar sus respuestas. Esta adaptación, que es una de las más simples y efectivas, no compromete la validez de la evaluación cuando el objetivo de aprendizaje no es la velocidad de procesamiento sino la comprensión del contenido (Stobart, 2008).

Adaptaciones de apoyo: Permitir el uso de materiales de apoyo durante la evaluación cuando el objetivo de aprendizaje no es específicamente la memorización de esa información. Esta adaptación, que refleja la realidad de la vida profesional donde nadie trabaja sin acceso a recursos de referencia, desarrolla la competencia de usar inteligentemente los recursos disponibles en lugar de la competencia de memorizar información que puede consultarse en cualquier momento (Wiliam, 2018).

Adaptaciones de contenido: En el caso de adaptaciones curriculares significativas, modificar los contenidos o los niveles de desempeño esperados para reflejar los objetivos de aprendizaje individualizados del estudiante. Esta adaptación, que requiere la coordinación con el DECE y la familia, garantiza que la evaluación mida el progreso del estudiante respecto a sus propios objetivos de aprendizaje y no respecto a objetivos que están fuera de su alcance en ese momento (MINEDUC, 2013).

5.6.3. Autoevaluación y coevaluación: el estudiante como evaluador

La autoevaluación y la coevaluación son componentes fundamentales de un sistema de evaluación inclusivo y formativo que desarrollan simultáneamente la metacognición, la responsabilidad y las competencias sociales de los estudiantes. En el sistema educativo ecuatoriano, el MINEDUC (2016) establece que la evaluación debe incluir componentes de autoevaluación y coevaluación, aunque su implementación efectiva en las aulas sigue siendo desigual (MINEDUC, 2016; Ravela et al., 2017).

La autoevaluación es el proceso por el que el estudiante evalúa su propio aprendizaje y desempeño utilizando criterios explícitos previamente establecidos. Para que la autoevaluación sea pedagógicamente efectiva y no se convierta en una simple formalidad donde todos los estudiantes se asignan la máxima calificación, debe cumplir tres condiciones: los criterios de evaluación deben ser claros y comprensibles para el estudiante; el estudiante debe haber tenido suficiente tiempo y oportunidades para desarrollar la comprensión de esos criterios antes de la autoevaluación; y la autoevaluación debe ser seguida de una conversación entre el docente y el estudiante sobre las convergencias y divergencias entre la autoevaluación del estudiante y la evaluación del docente (Wiliam, 2018).

La coevaluación es el proceso por el que los estudiantes evalúan el trabajo de sus compañeros utilizando criterios explícitos. La coevaluación tiene múltiples beneficios pedagógicos: desarrolla la comprensión de los criterios de calidad del aprendizaje, fomenta el pensamiento crítico, desarrolla las competencias de comunicación y retroalimentación, y genera un sentido de responsabilidad colectiva por el aprendizaje del grupo. Para que la coevaluación sea efectiva y no genere conflictos interpersonales, el docente debe establecer normas claras de respeto y constructividad, modelar el proceso de coevaluación antes de pedirles a los estudiantes que lo realicen de manera autónoma, y garantizar que la coevaluación se centre en el trabajo y no en la persona (Wiliam, 2018; Ravela et al., 2017).

5.6.4. La evaluación y las familias: construyendo alianzas pedagógicas

Un aspecto de la evaluación que frecuentemente se aborda de manera insuficiente en la formación docente ecuatoriana es la comunicación de los resultados de la evaluación a las familias. En el sistema educativo ecuatoriano, la comunicación entre docentes y familias sobre el aprendizaje de los estudiantes tiende a limitarse a la entrega de libretas de calificaciones al final de cada parcial y quimestre, lo que proporciona a las familias información sobre los productos finales del aprendizaje pero no sobre el proceso, las dificultades específicas y las estrategias de apoyo que pueden implementar en el hogar (Ponce & Drouet, 2021).

La evaluación formativa ofrece oportunidades mucho más ricas para la comunicación con las familias que la simple entrega de calificaciones. Los portafolios de aprendizaje, presentados en reuniones de padres donde los propios estudiantes explican su crecimiento y sus reflexiones, transforman la relación entre la familia y la escuela de una relación de rendición de cuentas a una relación de alianza pedagógica. Las narrativas de aprendizaje proporcionan a las familias una imagen mucho más rica y útil del aprendizaje de sus hijos que un número entre 0 y 10 (Darling-Hammond & Snyder, 2015).

En el contexto ecuatoriano, donde muchas familias tienen niveles de escolaridad bajos y pueden sentirse intimidadas por el lenguaje técnico de los informes de evaluación convencionales, la comunicación evaluativa debe ser accesible, respetuosa y culturalmente pertinente. Esto implica utilizar un lenguaje claro y concreto, evitar el uso de terminología técnica sin explicación, y cuando sea posible, comunicarse en la lengua materna de la familia (Moya, 2019; MINEDUC, 2013).

5.6.5. Caso práctico: “El portafolio digital en una escuela de Riobamba”

Contexto: Unidad Educativa “Pedro Vicente Maldonado”, Riobamba, Chimborazo.

Subnivel: Básica Superior, 9no y 10mo grado.

Área: Lengua y Literatura, con integración de Estudios Sociales.

Año lectivo 2025-2026.

El aula incluye estudiantes de origen kichwa de comunidades de la provincia, estudiantes mestizos urbanos y tres estudiantes con NEE no asociadas a discapacidad.

El docente Rodrigo Aucancela, de origen kichwa chimboracense, observaba que el sistema de evaluación convencional de su institución producía resultados que no reflejaban el aprendizaje real de sus estudiantes, especialmente de aquellos de origen indígena que tenían dificultades con la expresión escrita en español pero demostraban comprensión profunda de los contenidos cuando podían expresarse oralmente o a través de otras formas de comunicación.

Rodrigo implementó un sistema de portafolio digital usando Google Sites, donde cada estudiante construyó a lo largo del año una colección de evidencias de aprendizaje en múltiples formatos: textos escritos, grabaciones de audio de narraciones orales en español y en kichwa, videos de presentaciones, fotografías de proyectos manuales y reflexiones escritas o grabadas sobre su proceso de aprendizaje. Los criterios de evaluación del portafolio fueron co-construidos con los estudiantes en las primeras semanas del año, y los estudiantes tenían libertad para seleccionar el formato de cada evidencia según sus fortalezas y preferencias.

Al finalizar el año, los estudiantes presentaron sus portafolios en una “noche de aprendizaje” a la que fueron invitadas las familias, incluyendo abuelos y líderes comunitarios de las comunidades kichwa. Varios estudiantes eligieron incluir en sus portafolios textos bilingües español-kichwa y grabaciones de historias orales recopiladas de sus abuelos, convirtiendo el portafolio en un instrumento de documentación y revitalización cultural además de un instrumento de evaluación educativa.

Los resultados del sistema de portafolio fueron significativos en múltiples dimensiones. Las calificaciones de los estudiantes de origen indígena mejoraron sustancialmente respecto al año anterior, reflejando un aprendizaje que el sistema de evaluación convencional había invisibilizado. La participación de las familias en la vida escolar aumentó notablemente, pues el portafolio le proporcionaba una ventana concreta y comprensible al aprendizaje de sus hijos. Y los propios estudiantes reportaron en sus reflexiones finales que el portafolio les había ayudado a “verse crecer” a lo largo del año, desarrollando una conciencia de su propio progreso que ningún sistema de calificaciones convencional había podido generar.



ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN Y APLICACIÓN

Pregunta 1.

Black y Wiliam (2018) afirman que la evaluación formativa es la intervención pedagógica con mayor impacto en el aprendizaje disponible para el docente. Sin embargo, en muchas aulas ecuatorianas la evaluación formativa sigue siendo marginal respecto a la evaluación sumativa. Desde tu análisis crítico, identifica los tres factores estructurales, culturales y pedagógicos que más obstaculizan la implementación sistemática de la evaluación formativa en el sistema educativo ecuatoriano. Para cada factor, propón una estrategia concreta de superación que sea realizable en el contexto de tu institución.

Pregunta 2.

Stobart (2008) sostiene que la evaluación nunca es neutral: siempre favorece a algunos estudiantes y perjudica a otros en función de los supuestos culturales, lingüísticos y cognitivos que incorpora. Analiza críticamente el sistema de evaluación de tu institución desde esta perspectiva: ¿a qué estudiantes favorece? ¿A qué estudiantes perjudica? ¿Qué cambios específicos en los instrumentos, los formatos y los criterios de evaluación podrían hacerlo más equitativo e inclusivo?

Pregunta 3.

El portafolio de aprendizaje ha sido descrito en este capítulo como el instrumento de evaluación más rico y transformador disponible para el docente de básica ecuatoriana. Sin embargo, su implementación plantea desafíos reales de tiempo, gestión y evaluación. Diseña un plan de implementación del portafolio para tu grupo específico que aborde explícitamente estos desafíos, identificando las condiciones institucionales necesarias, los apoyos requeridos y las estrategias para gestionar el tiempo de manera que el portafolio sea sostenible a lo largo del año escolar.

ACTIVIDAD PRÁCTICA PARA EL AULA

ACTIVIDAD 5.1

Transformación de una evaluación sumativa en evaluación auténtica

Objetivo: Rediseñar una evaluación sumativa convencional en una tarea de evaluación auténtica que mantenga el rigor académico y la alineación con los objetivos curriculares mientras desarrolla competencias de orden superior y conecta el aprendizaje con la vida real.

Instrucciones:

1. Selecciona una evaluación sumativa que hayas aplicado recientemente en tu aula y analízala críticamente utilizando los criterios de la evaluación auténtica: ¿tiene relevancia real? ¿Se dirige a una audiencia más allá del docente? ¿Valora el proceso además del producto? ¿Requiere integración de competencias? ¿Incluye reflexión metacognitiva?
2. Rediseña la evaluación como una tarea auténtica que mantenga la alineación con la misma destreza curricular pero que cumpla al menos cuatro de los seis criterios de autenticidad identificados en el apartado 5.3.2. Documenta explícitamente las decisiones pedagógicas que tomaste en el rediseño y la justificación de cada una.
3. Diseña la rúbrica analítica que utilizarás para evaluar la tarea auténtica, con al menos cuatro criterios, cuatro niveles de desempeño y descriptores específicos y observables para cada celda. Comparte la rúbrica con los estudiantes antes de comenzar la tarea y pídeles que la utilicen para autoevaluar su trabajo en proceso.
4. Implementa la tarea auténtica en tu aula y documenta el proceso mediante fotografías, notas de observación y una muestra de los trabajos de los estudiantes en diferentes niveles de desempeño.
5. Compara los resultados de la tarea auténtica con los resultados de la evaluación sumativa convencional que rediseñaste: ¿qué diferencias observas en el nivel de compromiso de los estudiantes? ¿En la calidad de los productos? ¿En la comprensión demostrada? ¿En la diversidad de respuestas?

Tiempo estimado: Una semana de diseño + dos a tres semanas de implementación + una semana de análisis comparativo

Producto: Evaluación original + tarea auténtica rediseñada + rúbrica analítica + documentación del proceso + análisis comparativo de dos páginas

Subnivel: Aplicable a los tres subniveles con las adaptaciones pertinentes al nivel de complejidad

ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN

ACTIVIDAD 5.2

Diagnóstico de las prácticas evaluativas en mi institución

Objetivo: Realizar un diagnóstico sistemático de las prácticas evaluativas predominantes en la institución educativa, identificando fortalezas, brechas y oportunidades de mejora desde los principios de la evaluación formativa, auténtica e inclusiva.

Instrucciones:

1. Diseña y aplica una encuesta anónima de 20 preguntas a los docentes de tu institución que explore: los tipos de instrumentos de evaluación que utilizan con mayor frecuencia, la proporción de tiempo que dedican a la evaluación formativa versus sumativa, las estrategias de retroalimentación que implementan, el uso de autoevaluación y coevaluación, y las adaptaciones evaluativas que realizan para estudiantes con NEE o con diversidad cultural y lingüística.
2. Complementa la encuesta con grupos focales de estudiantes de básica media y superior explorando sus percepciones sobre la evaluación en su institución: ¿qué tipos de evaluación prefieren y por qué? ¿Qué tipos de retroalimentación reciben y cuán útil la encuentran? ¿Se sienten evaluados de manera justa? ¿La evaluación les ayuda a aprender?
3. Analiza los datos y elabora un informe de diagnóstico que identifique: las tres fortalezas principales de las prácticas evaluativas de la institución, las tres brechas más significativas respecto a los principios de la evaluación formativa, auténtica e inclusiva, y las cinco recomendaciones de mejora más urgentes y viables.
4. Presenta el informe al equipo directivo de tu institución como insumo para el Plan de Mejora Institucional, proponiendo al menos dos acciones concretas de desarrollo profesional docente en evaluación que puedan implementarse en el siguiente año lectivo.

Tiempo estimado: Cinco semanas

Producto: Encuesta aplicada + transcripciones de grupos focales + informe de diagnóstico + presentación al equipo directivo

Conexión institucional: Esta actividad puede articularse con los procesos de autoevaluación institucional del MINEDUC y con el Plan Educativo Institucional (PEI)



CAPÍTULO 6

**GESTIÓN DEL AULA INNOVADORA:
CLIMA ESCOLAR, DISCIPLINA POSITIVA
Y ESPACIOS DE APRENDIZAJE EN LA
EDUCACIÓN BÁSICA ECUATORIANA**



***“El aula no es solo el lugar donde ocurre el aprendizaje;
es el aprendizaje mismo. Cada decisión sobre cómo
organizamos el espacio, cómo gestionamos el tiempo y cómo
construimos las relaciones entre las personas que la habitan
es una decisión pedagógica que determina qué tipo de
ciudadanos estamos formando.”***

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher. ASCD. <https://doi.org/10.4324/9781003380542>



Nota: Elaboración propia con inteligencia artificial (DALL-E 3), 2026. La imagen representa el principio central del capítulo: la gestión del aula más efectiva no se construye desde la jerarquía y el control, sino desde la construcción horizontal de una comunidad donde todos sus miembros participan, se escuchan y se responsabilizan mutuamente por el bienestar y el aprendizaje colectivo.

6. INTRODUCCIÓN

Existe una paradoja silenciosa en el corazón del sistema educativo ecuatoriano: los docentes reciben formación inicial y continua sobre qué enseñar y, en menor medida, sobre cómo enseñar, pero reciben muy poca formación sistemática sobre las condiciones relacionales, ambientales y organizativas que hacen posible que el aprendizaje ocurra. Esta paradoja se manifiesta cotidianamente en las aulas del país: docentes que conocen perfectamente el currículo y dominan metodologías innovadoras pero que no logran implementarlas porque el clima de su aula no proporciona el suelo fértil que el aprendizaje requiere (Marzano et al., 2003; Emmer & Evertson, 2016).

La gestión del aula es el conjunto de decisiones, estrategias y prácticas que el docente implementa para crear y mantener las condiciones ambientales, relacionales y organizativas que permiten que el aprendizaje ocurra de manera efectiva, equitativa y significativa para todos los estudiantes. Esta definición, deliberadamente amplia, abarca desde las decisiones sobre la disposición física del mobiliario hasta las estrategias para construir relaciones de confianza con los estudiantes, desde los sistemas de normas y consecuencias hasta las rutinas que estructuran el tiempo de aprendizaje, y desde el manejo de los conflictos hasta la creación de un clima emocional que invite a la participación, la curiosidad y el riesgo intelectual (Emmer & Evertson, 2016; Hattie, 2023).

En el Ecuador de 2026, la gestión del aula enfrenta desafíos específicos que la hacen especialmente compleja y especialmente urgente. La diversidad creciente de los grupos exige estrategias de gestión que sean genuinamente inclusivas y que respondan a la heterogeneidad como una riqueza pedagógica y no como un obstáculo. La prevalencia del ciberacoso, la ansiedad y los problemas de salud mental entre los adolescentes ecuatorianos exige estrategias de gestión que prioricen el bienestar emocional como condición del aprendizaje. Y la tensión entre la cultura escolar tradicional y las demandas de una educación para la ciudadanía democrática del siglo XXI exige estrategias de gestión que construyan autoridad pedagógica desde el respeto y la confianza y no desde el miedo y la coerción (UNICEF Ecuador, 2021; Ortega-Ruiz et al., 2016).

Este capítulo tiene como objetivos:

- Analizar los fundamentos conceptuales y empíricos de la gestión del aula efectiva, diferenciando entre gestión del aula como control y gestión del aula como construcción de comunidad de aprendizaje.
- Caracterizar los componentes del clima escolar positivo y las estrategias para construirlo y mantenerlo en el contexto específico de la educación básica ecuatoriana.
- Explorar los principios y las estrategias de la disciplina positiva como alternativa pedagógicamente fundamentada a los sistemas disciplinarios punitivos y coercitivos.
- Analizar el rol del espacio físico y la organización del tiempo en la creación de condiciones para el aprendizaje activo, inclusivo y significativo.
- Examinar las estrategias de gestión de conflictos y de construcción de convivencia escolar democrática en el contexto ecuatoriano.
- Proporcionar herramientas prácticas para que el docente diseñe y gestione aulas que sean simultáneamente ordenadas y creativas, estructuradas y flexibles, seguras y estimulantes.

El capítulo se organiza en seis apartados que avanzan desde los fundamentos conceptuales hasta las estrategias concretas de diseño e implementación, articulando permanentemente la teoría con la realidad específica del sistema educativo ecuatoriano y con los principios de inclusión, equidad y ciudadanía democrática que atraviesan todo el libro.

6.1. FUNDAMENTOS DE LA GESTIÓN DEL AULA EFECTIVA

6.1.1. Gestión del aula: del control a la comunidad de aprendizaje

Durante la mayor parte del siglo XX, la gestión del aula fue conceptualizada fundamentalmente como un problema de control: cómo mantener el orden, cómo prevenir la indisciplina y cómo responder a los comportamientos disruptivos de manera que no interrumpieran el flujo de la instrucción. Esta conceptualización, que reflejaba una visión del aprendizaje como transmisión de información de un docente activo a estudiantes pasivos, generó un conjunto de estrategias de gestión centradas en la autoridad del docente, la obediencia del estudiante y la sanción como mecanismo de regulación del comportamiento (Emmer & Evertson, 2016).

La investigación educativa de las últimas tres décadas ha transformado radicalmente esta conceptualización. Los estudios de Marzano et al. (2003), Hattie (2023), Emmer y Evertson (2016) y Pianta et al. (2012) convergen en una conclusión que tiene implicaciones profundas para la práctica docente: la gestión del aula más efectiva no es la que maximiza el control del docente sobre el comportamiento de los estudiantes, sino la que construye una comunidad de aprendizaje en la que los estudiantes desarrollan la autorregulación, la responsabilidad y el compromiso con el aprendizaje propio y colectivo. En otras palabras, el objetivo de la gestión del aula no es que los estudiantes se comporten bien porque temen las consecuencias de comportarse mal, sino que se comporten bien porque comprenden el valor del aprendizaje y se sienten parte de una comunidad que los respeta y los valora (Marzano et al., 2003).

Esta transformación conceptual tiene consecuencias prácticas directas para el docente ecuatoriano. Implica que las estrategias de gestión más efectivas no son las que aumentan la vigilancia y el control sino las que construyen relaciones de confianza, desarrollan la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes, y crean un clima emocional en el que el aprendizaje es percibido como una actividad significativa, segura y valorada (Emmer & Evertson, 2016; Hattie, 2023).

6.1.2. La evidencia sobre el impacto de la gestión del aula en el aprendizaje

La gestión del aula es, según el metaanálisis de Hattie (2023), una de las variables con mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes, con un tamaño de efecto promedio de 0,52 para las prácticas de gestión del aula efectivas. Este dato, que sitúa la gestión del aula por encima de muchas intervenciones curriculares y tecnológicas en términos de impacto en el aprendizaje, subraya la importancia estratégica de este aspecto del trabajo docente que frecuentemente se considera secundario o meramente administrativo (Hattie, 2023).

Los estudios de Pianta et al. (2012) sobre la calidad de las interacciones en el aula, medida a través del instrumento CLASS (Classroom Assessment Scoring System) identificaron tres dimensiones de la interacción docente-estudiante que tienen el mayor impacto en el aprendizaje: el apoyo emocional, la organización del aula y el apoyo instruccional. La calidad de las preguntas, la retroalimentación y el andamiaje cognitivo que el docente proporciona. De estas tres dimensiones, el apoyo emocional resultó ser la más predictiva del aprendizaje en los primeros años de la educación básica, lo que confirma que la calidad de la relación pedagógica es la base sobre la que se construye todo lo demás (Pianta et al., 2012).

En el contexto ecuatoriano, estos datos tienen una implicación directa: el docente que invierte tiempo y energía en construir relaciones de confianza con sus estudiantes, en crear un clima emocional seguro y en desarrollar la autorregulación y la responsabilidad del grupo no está “perdiendo tiempo” de instrucción; está construyendo las condiciones que harán posible que la instrucción sea efectiva durante todo el año escolar (Ponce & Drouet, 2021; MINEDUC, 2017).

6.1.3. El modelo ecológico de la gestión del aula

Para comprender la complejidad de la gestión del aula en el contexto ecuatoriano, resulta útil adoptar un

modelo ecológico que considere las múltiples dimensiones del ambiente de aprendizaje y sus interacciones. Inspirado en el modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979, citado en Emmer & Evertson, 2016) y en los desarrollos posteriores de la ecología del aula, este modelo identifica cuatro dimensiones interdependientes que el docente debe gestionar de manera integrada:

La dimensión física comprende el espacio del aula y el tiempo de aprendizaje, sus rutinas y su maximización. Las decisiones sobre la dimensión física del aula no son neutras: la disposición del mobiliario en filas paralelas orientadas al pizarrón comunica una concepción del aprendizaje como transmisión unidireccional; la disposición en grupos o en círculo comunica una concepción del aprendizaje como construcción colectiva. El docente que reorganiza el espacio de su aula está haciendo una declaración pedagógica tan poderosa como cualquier decisión curricular (Hattie, 2023).

La dimensión relacional comprende la calidad de las relaciones entre el docente y los estudiantes, y entre los propios estudiantes. Esta dimensión, que es la más determinante del clima del aula, se construye a través de interacciones cotidianas que acumulan o erosionan la confianza, el respeto y el sentido de pertenencia. Un docente que conoce el nombre de cada estudiante, que se interesa genuinamente por su vida fuera del aula, que celebra sus logros y que responde a sus dificultades con empatía y apoyo está construyendo la dimensión relacional que hace posible el aprendizaje (Pianta et al., 2012).

La dimensión normativa comprende el sistema de expectativas, normas y consecuencias que regula el comportamiento en el aula. Esta dimensión, que es la que más frecuentemente se asocia con la “gestión del aula” en el sentido convencional, es efectiva solo cuando está construida sobre la base de la dimensión relacional: las normas que los estudiantes comprenden valoran y han participado en construir tienen un poder regulador infinitamente mayor que las normas impuestas unilateralmente por el docente o la institución (Marzano et al., 2003).

La dimensión instruccional comprende la calidad del diseño y la implementación de las experiencias de aprendizaje. Esta dimensión está profundamente conectada con la gestión del aula porque el comportamiento disruptivo de los estudiantes es frecuentemente una respuesta a actividades de aprendizaje que son aburridas, irrelevantes, demasiado fáciles o difíciles. Un docente que diseña actividades de aprendizaje que son desafiantes, significativas y diferenciadas está previniendo la mayoría de los problemas de comportamiento antes de que ocurran (Emmer & Evertson, 2016).

Tabla 6.1

Las cuatro dimensiones del modelo ecológico de gestión del aula: componentes, indicadores y estrategias

Dimensión	Componentes clave	Indicadores de calidad	Estrategias prioritarias
Física	Espacio, mobiliario, recursos visuales, organización del tiempo	Disposición flexible del espacio, rincones de aprendizaje, rutinas claras, tiempo de aprendizaje maximizado	Reorganización del mobiliario por actividad, creación de rincones temáticos, rutinas de inicio y cierre de clase
Relacional	Vínculo docente-estudiante, relaciones entre pares, sentido de pertenencia	Clima de confianza y respeto, conocimiento mutuo, celebración de la diversidad	Actividades de conocimiento mutuo, círculos de diálogo, reconocimiento de logros individuales y colectivos
Normativa	Expectativas, normas, consecuencias, autorregulación	Normas co-construidas, consecuencias lógicas y naturales, desarrollo de la autorregulación	Construcción participativa de normas, acuerdos de convivencia, sistemas de autorregulación progresiva
Instruccional	Diseño de actividades, diferenciación, relevancia, desafío cognitivo	Actividades desafiantes y significativas, diferenciación efectiva, participación activa de todos	Metodologías activas, DUA, evaluación formativa integrada, conexión con contextos reales

Nota. Elaboración propia basada en Marzano et al. (2003), Emmer y Evertson (2016) y Pianta et al. (2012).

6.2. CLIMA ESCOLAR POSITIVO: CONSTRUYENDO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

6.2.1. Conceptualización del clima escolar

El clima escolar es el conjunto de percepciones, sentimientos y actitudes que los miembros de una comunidad educativa tienen sobre el ambiente de su institución. Es, en palabras de Thapa et al. (2013), “la calidad y el carácter de la vida escolar” (p. 357), que se expresa en las relaciones interpersonales, en los valores y las normas que rigen la convivencia, en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y en el ambiente físico y estético de la institución (Thapa et al., 2013).

La investigación sobre clima escolar ha identificado de manera consistente que el clima escolar positivo es uno de los predictores más robustos del aprendizaje, del bienestar de los estudiantes y de la retención escolar. Los estudiantes que perciben su escuela como un lugar seguro, acogedor y estimulante aprenden más, tienen mejor salud mental, desarrollan actitudes más positivas hacia el aprendizaje y tienen menores tasas de abandono escolar (Thapa et al., 2013; Cohen et al., 2009, citado en Ortega-Ruiz et al., 2016).

En el contexto ecuatoriano, el clima escolar tiene una dimensión adicional de urgencia relacionada con la violencia escolar. Según datos del MINEDUC (2024) y de UNICEF Ecuador (2021), la violencia entre pares afecta a un porcentaje significativo de los estudiantes de educación básica, con efectos devastadores en su bienestar emocional, su rendimiento académico y su sentido de pertenencia a la institución. La construcción de un clima escolar positivo es, en este contexto, simultáneamente una estrategia pedagógica para mejorar el aprendizaje y una estrategia de protección de los derechos de los estudiantes (UNICEF Ecuador, 2021).

6.2.2. Las dimensiones del clima escolar positivo

Thapa et al. (2013) y Cohen et al. (2009, citado en Ortega-Ruiz et al., 2016) identifican cuatro dimensiones del clima escolar que el docente puede influenciar directamente desde su práctica cotidiana en el aula:

Seguridad: La percepción de los estudiantes de que están física y emocionalmente seguros en la escuela. La seguridad física implica la ausencia de violencia, acoso y amenazas. La seguridad emocional implica la ausencia de humillación, ridiculización y exclusión, y la presencia de un ambiente donde los estudiantes pueden cometer errores, hacer preguntas “tontas” y expresar opiniones sin miedo al juicio o al rechazo. En el contexto ecuatoriano, la seguridad emocional es especialmente crítica para los estudiantes de grupos históricamente marginalizados “indígenas, afroecuatorianos, estudiantes con NEE” que pueden haber interiorizado mensajes de inferioridad o incapacidad que el docente debe desafiar activamente (Ortega-Ruiz et al., 2016).

Relaciones: La calidad de las relaciones interpersonales en la institución, incluyendo las relaciones docente - estudiante, las relaciones entre pares y las relaciones entre la escuela y las familias. Las relaciones de alta calidad se caracterizan por el respeto mutuo, la confianza, el apoyo y el sentido de pertenencia. El docente que construye relaciones de alta calidad con sus estudiantes “que los conoce como personas, que se interesa por sus vidas, que celebra sus logros y que responde a sus dificultades con empatía” está construyendo el capital social que hace posible el aprendizaje (Pianta et al., 2012).

Enseñanza y aprendizaje: La percepción de los estudiantes de que la enseñanza que reciben es de alta calidad, relevante y estimulante. Esta dimensión conecta directamente con los capítulos anteriores del libro: los estudiantes que perciben que sus docentes los conocen, que diseñan actividades relevantes para su vida, que los evalúan de manera justa y que utilizan metodologías que los involucran activamente tienen percepciones más positivas del clima escolar que los estudiantes que perciben la enseñanza como irrelevante, la evaluación como injusta y las metodologías como aburridas (Thapa et al., 2013).

Ambiente institucional: La calidad del ambiente físico y estético de la institución, incluyendo la limpieza,

el orden, la belleza y la presencia de elementos que comunican que la institución valora el aprendizaje, la cultura y la identidad de sus estudiantes. En el contexto ecuatoriano, el ambiente institucional incluye la presencia de elementos que reconocen y celebran la diversidad cultural del país y que comunican a todos los estudiantes que su identidad y su cultura son bienvenidas y valoradas en la escuela (Moya, 2019).

6.2.3. Estrategias para construir el clima de aula positivo

La construcción de un clima de aula positivo no es el resultado de una intervención puntual sino de un conjunto de prácticas cotidianas que el docente implementa de manera sistemática y consistente a lo largo del año escolar. Las siguientes estrategias han demostrado ser especialmente efectivas en el contexto ecuatoriano:

Los primeros quince días: Los primeros quince días del año escolar son el período más crítico para la construcción del clima de aula. Durante este período, el docente debe priorizar la construcción de relaciones y la co-construcción de normas sobre la transmisión de contenidos curriculares. Las actividades de conocimiento mutuo desarrollan el sentido de comunidad y el conocimiento mutuo que son la base del clima positivo. Los estudios de Emmer y Evertson (2016) demuestran que los docentes que invierten los primeros quince días en construir comunidad tienen menos problemas de comportamiento y mejores resultados de aprendizaje durante el resto del año que los docentes que comienzan inmediatamente con los contenidos curriculares.

Los círculos de diálogo: El círculo de diálogo es una estrategia poderosa para construir y mantener el clima de aula positivo. En el círculo, todos los participantes se sientan en un círculo sin jerarquías visibles y comparten sus perspectivas, sus preocupaciones y sus propuestas sobre temas que afectan a la comunidad del aula. El círculo puede utilizarse para construir normas de convivencia al inicio del año, para resolver conflictos cuando ocurren, para celebrar logros colectivos y para reflexionar sobre el clima del aula de manera periódica (Costello et al., 2019, citado en González, 2020).

El reconocimiento sistemático: El docente implementa un sistema de reconocimiento sistemático de los logros, los esfuerzos y las contribuciones de los estudiantes que sea equitativo, específico y auténtico. El reconocimiento sistemático no implica el uso de sistemas de recompensas externas que pueden erosionar la motivación intrínseca; implica el reconocimiento verbal específico, la celebración de los progresos individuales y la valoración pública de las contribuciones de cada estudiante a la comunidad del aula (Marzano et al., 2003).

La gestión proactiva del comportamiento: El docente implementa estrategias proactivas en lugar de limitarse a estrategias reactivas. Las estrategias proactivas más efectivas incluyen: la supervisión activa del aula; las señales no verbales que regulan el comportamiento sin interrumpir el flujo de la clase; y las transiciones bien gestionadas, que son los más propensos a los problemas de comportamiento, deben estar claramente estructurados con rutinas predecibles (Emmer & Evertson, 2016).

La infografía, titulada "La relación docente-estudiante como variable pedagógica", presenta una serie de datos e ideas clave. En la parte superior, una secuencia de iconos muestra el proceso: Conecta → Confía → Acompaña → Motiva → Transforma aprendizajes. El cuerpo principal incluye: un gráfico de barras que indica un tamaño de efecto de 0,52 (Impacto alto) basado en el metaanálisis de Hattie (2023); una lista de características de una relación de alta calidad (saludo, respeto, apoyo); una afirmación de que la relación pedagógica es el aprendizaje mismo; una descripción de cada interacción como una inversión; una declaración de que ningún recurso tecnológico puede reemplazar la relación; y una sección "¿POR QUÉ IMPORTA TANTO?" que enumera beneficios como mejorar la motivación, favorecer el desarrollo cognitivo y emocional, y aumentar la perseverancia. Se incluye también una cita de Maya Angelou: "Los estudiantes pueden olvidar lo que dijiste, pueden olvidar lo que hiciste, pero nunca olvidarán cómo los hiciste sentir." El fondo de la infografía muestra una ilustración de una docente y un estudiante interactuando.

6.3. 6.3 DISCIPLINA POSITIVA: AUTORIDAD PEDAGÓGICA SIN COERCIÓN

6.3.1. De la disciplina punitiva a la disciplina positiva

La palabra “disciplina” evoca en la mayoría de los docentes ecuatorianos la idea de control, sanción y obediencia. Sin embargo, la etimología de la palabra disciplina remite al latín *discere*, que significa “aprender”, y a *discipulus*, que significa “el que aprende”. La disciplina, en su sentido más profundo y más pedagógicamente fértil, no es el arte de castigar el comportamiento inadecuado sino el arte de enseñar el autocontrol, la responsabilidad y la convivencia respetuosa (Nelsen, 2006, citado en González, 2020).

La disciplina positiva es un enfoque desarrollado inicialmente por Jane Nelsen (2006, citado en González, 2020) a partir de los principios de la psicología individual de Alfred Adler y Rudolf Dreikurs, que propone un conjunto de estrategias para desarrollar la autodisciplina, la responsabilidad y las habilidades sociales de los estudiantes sin recurrir a la humillación, el castigo físico o psicológico, ni las recompensas y sanciones externas que, según la evidencia disponible, tienen efectos contraproducentes en el desarrollo de la autorregulación a largo plazo (Nelsen, 2006; Durrant, 2019, citado en UNICEF Ecuador, 2021).

Los principios fundamentales de la disciplina positiva pueden sintetizarse en cinco premisas que transforman radicalmente la manera en que el docente comprende y responde al comportamiento de sus estudiantes:

Premisa 1 - El comportamiento inadecuado es comunicación, no maldad: Cuando un estudiante se comporta de manera disruptiva, está comunicando una necesidad no satisfecha: necesidad de pertenencia, de significado, de poder o de atención. El docente que responde al comportamiento disruptivo preguntándose “¿qué necesidad está expresando este comportamiento?” en lugar de “¿cómo puedo detener este comportamiento?” está adoptando una perspectiva pedagógicamente más productiva y respetuosa de la dignidad del estudiante (Nelsen, 2006).

Premisa 2 - La firmeza y la amabilidad no son incompatibles: La disciplina positiva rechaza tanto el extremo autoritario como el extremo permisivo, que renuncia a establecer límites claros. Propone en su lugar un estilo que Nelsen (2006) denomina “firme y amable simultáneamente”: el docente establece límites claros y consistentes, pero lo hace desde el respeto, la empatía y la conexión emocional con el estudiante, no desde la amenaza o la humillación.

Premisa 3 - Las consecuencias deben ser lógicas, no punitivas: La disciplina positiva distingue entre el castigo y la consecuencia lógica, que ayuda al estudiante a repararlo y a aprender de él. Un estudiante que raya la pared limpia la pared; un estudiante que interrumpe reiteradamente la clase participa en una conversación sobre cómo puede contribuir de manera diferente; un estudiante que daña el trabajo de un compañero participa en su reparación o reposición (Nelsen, 2006; González, 2020).

Premisa 4 - Los errores son oportunidades de aprendizaje: Así como en el Capítulo 5 se analizó el error como oportunidad de aprendizaje académico, la disciplina positiva concibe los errores de comportamiento como oportunidades de aprendizaje socioemocional. El docente que responde a un conflicto entre estudiantes con una pregunta está enseñando habilidades de resolución de conflictos que el estudiante utilizará durante toda su vida (Nelsen, 2006).

Premisa 5 - La participación del estudiante en la construcción de las normas aumenta su compromiso con ellas: Los estudiantes que participan en la construcción de las normas y las consecuencias de su aula tienen un compromiso significativamente mayor con su cumplimiento que los estudiantes que reciben normas impuestas unilateralmente. Esta premisa, coherente con los principios de la pedagogía crítica y la educación democrática desarrollados en capítulos anteriores, transforma la construcción de la convivencia en un acto pedagógico de ciudadanía democrática (Nelsen, 2006; Ortega-Ruiz et al., 2016).

6.3.2. Herramientas prácticas de la disciplina positiva

Nelsen (2006) y sus desarrollos posteriores en el contexto latinoamericano (González, 2020) proponen un conjunto de herramientas prácticas que el docente ecuatoriano puede implementar de manera sistemática en su aula:

Las reuniones de aula: Sesiones periódicas en las que el docente y los estudiantes se reúnen en círculo para identificar problemas de convivencia, celebrar logros, resolver conflictos colectivamente y tomar decisiones sobre el funcionamiento del aula. Las reuniones de aula siguen una estructura predecible: agradecimientos y reconocimientos mutuos, seguimiento de acuerdos anteriores, presentación de problemas o situaciones a resolver, generación colectiva de soluciones sin juicio y selección consensuada de una estrategia a implementar. Esta herramienta, que puede implementarse desde básica elemental con adaptaciones apropiadas a la edad, desarrolla simultáneamente la resolución de conflictos, la responsabilidad colectiva y las competencias de ciudadanía democrática.

El tiempo fuera positivo: A diferencia del “tiempo fuera” punitivo tradicional, el tiempo fuera positivo es un espacio físico del aula al que el estudiante puede acudir voluntariamente cuando necesita regular sus emociones antes de continuar participando en la actividad de aula. Este espacio no es un castigo sino un recurso de autorregulación que el estudiante aprende a utilizar de manera autónoma, desarrollando competencias de manejo emocional que le serán útiles durante toda su vida (Siegel & Bryson, 2018, citado en González, 2020).

Las preguntas de curiosidad: En lugar de responder al comportamiento inadecuado con órdenes o sermones (“¡Deja de hacer eso!”, “Ya te he dicho mil veces que...”), el docente formula preguntas de curiosidad genuina que invitan al estudiante a reflexionar sobre su comportamiento y sus consecuencias: “¿Qué estaba pasando cuando decidiste hacer eso?”, “¿Qué crees que sintió tu compañero?”, “¿Qué necesitas para poder concentrarte en la actividad?”. Estas preguntas, que requieren un tono genuinamente curioso y no acusatorio, desarrollan la capacidad de autorreflexión del estudiante de una manera que las órdenes y los sermones nunca logran (Nelsen, 2006).

Las tablas de rutinas co-construidas: En lugar de que el docente imponga las rutinas del aula, los estudiantes participan en su diseño, definiendo colectivamente cómo debe verse un comportamiento apropiado en cada momento de la jornada cómo entramos al aula, cómo trabajamos en equipo, cómo pedimos ayuda, cómo resolvemos un desacuerdo. Estas rutinas, visualizadas en carteles con imágenes o palabras según el subnivel, se convierten en referentes compartidos que el docente puede señalar de manera no punitiva cuando el comportamiento se desvía de lo acordado (Marzano et al., 2003).

6.3.3. Disciplina positiva y contexto cultural ecuatoriano

La implementación de la disciplina positiva en el contexto ecuatoriano requiere una reflexión cuidadosa sobre su pertinencia cultural. El enfoque de disciplina positiva, desarrollado originalmente en un contexto cultural angloamericano que valora fuertemente la autonomía individual, debe adaptarse a las particularidades culturales de las comunidades ecuatorianas, especialmente en contextos indígenas donde las concepciones de autoridad, comunidad y disciplina pueden diferir significativamente (Moya, 2019; Walsh, 2018).

En muchas comunidades indígenas ecuatorianas, la disciplina tradicionalmente se ha entendido no como un asunto individual entre el niño y el adulto sino como una responsabilidad colectiva de la comunidad que se ejerce a través de mecanismos como el consejo de los mayores, las prácticas de trabajo colectivo (la minga) y las narrativas orales que transmiten valores de respeto, reciprocidad y armonía con la comunidad y la naturaleza (sumak kawsay). El docente que trabaja en contextos indígenas debe explorar cómo los principios de la disciplina positiva pueden dialogar e integrarse con estas tradiciones comunitarias de gestión del comportamiento, en lugar de imponer un modelo culturalmente ajeno (Walsh, 2018; Moya, 2019).

Asimismo, es importante reconocer que en muchas familias ecuatorianas persisten prácticas de crianza que incluyen formas de disciplina física o verbal severa, normalizadas culturalmente durante generaciones. El docente que introduce la disciplina positiva en su aula debe hacerlo con sensibilidad hacia las prácticas de crianza de las familias de sus estudiantes, evitando actitudes de superioridad moral, y buscando en su lugar espacios de diálogo con las familias sobre los beneficios de las estrategias no punitivas para el desarrollo integral de los niños y adolescentes, en coherencia con la Ley Orgánica para la Erradicación de la Violencia contra las Mujeres y las Niñas, Niños y Adolescentes y el marco normativo vigente sobre disciplina positiva en el ámbito educativo (Asamblea Nacional del Ecuador, 2018; UNICEF Ecuador, 2021).

Tabla 6.2

Comparación entre disciplina punitiva y disciplina positiva: supuestos, estrategias y efectos

Dimensión	Disciplina punitiva	Disciplina positiva
Supuesto sobre el comportamiento inadecuado	Maldad o desobediencia deliberada que debe ser corregida con sanción	Comunicación de una necesidad no satisfecha que debe ser comprendida y atendida
Rol del docente	Autoridad que controla, vigila y sanciona	Guía que enseña, acompaña y establece límites firmes con respeto
Tipo de consecuencia	Castigo arbitrario, desconectado del comportamiento (sanciones, expulsiones, humillación)	Consecuencia lógica, directamente relacionada con el comportamiento y orientada a la reparación
Participación del estudiante	Nula o mínima; las normas se imponen unilateralmente	Activa; las normas se co-construyen y el estudiante participa en la resolución de conflictos
Efecto a corto plazo	Obediencia inmediata por miedo a la sanción	Puede requerir más tiempo; no siempre hay obediencia inmediata
Efecto a largo plazo	Resentimiento, rebeldía, dependencia de la vigilancia externa, baja autorregulación	Desarrollo de autorregulación, responsabilidad y habilidades de resolución de conflictos

Nota. Elaboración propia basada en Nelsen (2006), Durrant (2019) y González (2020).

6.4. ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y EL TIEMPO: EL CURRÍCULO SILENCIOSO

6.4.1. 6.4.1 El espacio como tercer educador

La pedagoga italiana Loris Malaguzzi, fundador del enfoque Reggio Emilia, acuñó la expresión “el espacio como tercer educador” para referirse al poder pedagógico del ambiente físico del aula, que comunica mensajes tan poderosos sobre el aprendizaje como cualquier explicación verbal del docente (Malaguzzi, 1998, citado en Strong-Wilson & Ellis, 2007). Un aula organizada exclusivamente en filas orientadas hacia el pizarrón comunica, silenciosamente pero con contundencia, que el aprendizaje consiste en recibir información de una fuente única de autoridad. Un aula organizada en rincones temáticos, con espacios para el trabajo colaborativo, la exploración individual y la creación, comunica que el aprendizaje es diverso, activo y multifacético (Strong-Wilson & Ellis, 2007).

En el contexto ecuatoriano, la organización del espacio del aula enfrenta limitaciones reales que deben reconocerse con honestidad: mobiliario fijo o en mal estado, aulas superpobladas, ausencia de recursos para la creación de rincones especializados, especialmente en instituciones fiscales de contextos rurales y urbano - marginales de escasos recursos. Sin embargo, la investigación y la experiencia de docentes innovadores ecuatorianos demuestran que la reorganización pedagógica del espacio no depende principalmente de los recursos económicos sino de las decisiones creativas del docente sobre cómo utilizar el espacio disponible (MINEDUC, 2017; Ponce & Drouet, 2021).

1.1.2. PRINCIPIOS PARA LA ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA DEL ESPACIO

La organización del espacio del aula ecuatoriana puede guiarse por cinco principios que son aplicables independientemente del nivel de recursos disponibles:

Flexibilidad: El espacio debe poder reconfigurarse fácilmente según el tipo de actividad. Un mobiliario que puede moverse permite alternar entre disposiciones en filas para actividades de instrucción directa, en grupos pequeños para trabajo colaborativo, y en círculo para diálogos y reuniones de aula. Cuando el mobiliario es fijo, el docente puede crear flexibilidad a través del uso del suelo, de espacios exteriores o de la reorganización de los estudiantes en lugar del mobiliario (Strong-Wilson & Ellis, 2007).

Visibilidad del aprendizaje: Las paredes del aula deben exhibir evidencias del proceso de aprendizaje de los estudiantes, en lugar de decoraciones comerciales genéricas o material exclusivamente producido por el docente. Un aula donde las paredes muestran los borradores, las preguntas de los estudiantes, los organizadores gráficos co-construidos y los acuerdos de convivencia comunica que el aprendizaje de los propios estudiantes es lo que se valora en ese espacio (Ritchhart, 2015, citado en Hattie, 2023).

Accesibilidad universal: El espacio debe ser accesible para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad física o sensorial. Esto implica considerar la circulación entre los espacios, la altura de los materiales, la iluminación y la disposición de los estudiantes con necesidades específicas de manera que puedan participar plenamente sin ser estigmatizados por adaptaciones visibles e innecesariamente diferenciadoras (CAST, 2018).

Rincones especializados: Cuando el espacio y los recursos lo permiten, la creación de rincones especializados enriquece las posibilidades pedagógicas del aula. En contextos de recursos limitados, estos rincones pueden crearse con materiales de muy bajo costo: una alfombra o esteritas para el rincón de lectura, cajas recicladas para organizar materiales de ciencias, un espacio con cojines improvisados para el rincón de la calma.

Identidad cultural visible: El espacio del aula debe reflejar y celebrar la identidad cultural de sus estudiantes. En contextos con estudiantes indígenas o afroecuatorianos, esto implica la presencia visible de elementos culturales propios que comunican a los estudiantes que su identidad es valorada y no debe abandonarse para tener éxito en la escuela (Moya, 2019; Walsh, 2018).

6.4.2. La gestión del tiempo: rutinas, transiciones y maximización del aprendizaje

El tiempo es el recurso más escaso y más frecuentemente desperdiciado en el aula. La investigación sobre gestión del tiempo de aula (Marzano et al., 2003) demuestra que en aulas con gestión ineficiente del tiempo, hasta un 30% o 40% del tiempo de clase se pierde en transiciones desorganizadas, interrupciones, esperas innecesarias y gestión de comportamientos disruptivos que podrían prevenirse con rutinas claras. En un sistema educativo ecuatoriano donde el tiempo de instrucción efectivo ya es limitado por factores estructurales, la maximización pedagógica del tiempo disponible es una prioridad estratégica.

Las rutinas de inicio y cierre: Cada clase debe tener una rutina de inicio predecible y una rutina de cierre predecible, una tarjeta de salida o una reflexión metacognitiva. Estas rutinas, una vez establecidas y practicadas, reducen significativamente el tiempo perdido en la organización del inicio y el final de cada sesión (Marzano et al., 2003).

Las transiciones estructuradas: Los momentos de cambio entre actividades son los momentos de mayor riesgo de pérdida de tiempo y de comportamiento disruptivo. El docente debe diseñar transiciones estructuradas con señales claras que los estudiantes aprenden a seguir de manera autónoma después de una

práctica consistente (Emmer & Evertson, 2016).

La maximización del tiempo de aprendizaje activo: El docente debe distinguir entre el tiempo de instrucción y el tiempo de aprendizaje activo, el tiempo durante el cual el estudiante está genuinamente comprometido cognitivamente con el aprendizaje. Una clase puede tener un tiempo de instrucción de cuarenta minutos pero un tiempo de aprendizaje activo de solo quince minutos si la mayor parte del tiempo se dedica a explicaciones pasivas, esperas y gestión de comportamientos. La planificación de actividades que maximicen la participación activa y simultánea de todos los estudiantes es la estrategia más efectiva para maximizar el tiempo de aprendizaje activo (Hattie, 2023).

El espacio que tenemos, el espacio que creamos

Muchos docentes ecuatorianos trabajan en aulas superpobladas, con mobiliario fijo, deteriorado o insuficiente, sin recursos para transformaciones costosas del espacio.

Ante esta realidad, existe una tentación comprensible: resignarse a que "no se puede hacer nada" con el espacio disponible.

Sin embargo, la experiencia de innumerables docentes innovadores ecuatorianos demuestra que la transformación pedagógica del espacio no depende principalmente del presupuesto sino de la **creatividad y la intencionalidad pedagógica**.

Un rincón de lectura puede crearse con una manta en el suelo. Un muro de aprendizaje visible puede crearse con papelógrafos reciclados. Un círculo de diálogo puede formarse simplemente moviendo las sillas por quince minutos.

La pregunta pedagógica relevante no es "¿qué recursos me faltan?" sino "¿qué puedo hacer con lo que tengo para comunicar a mis estudiantes que este es un espacio donde su aprendizaje y su identidad son valorados?"

¿Qué puedo hacer HOY con lo que tengo para que mis estudiantes sientan que este es su espacio para aprender y ser?

Proceso de transformación:

- Observa tu espacio
- Identifica posibilidades
- Usa creatividad e intención
- Involucra a tus estudiantes
- Transforma el aprendizaje

Normas que nos hacen mejor: NOS ESCUCHAMOS, NOS RESPETAMOS, NOS APOYAMOS, PARTICIPAMOS, CUIDAMOS EL ESPACIO.

Nuestras ideas transforman nuestro aula: MURO DE APRENDIZAJE, CADA PASO CUENTA.

Ideas que transforman cualquier espacio:

- RINCÓN DE LECTURA:** Una manta, cojines y libros compartidos pueden crear un espacio de calma y descubrimiento.
- MURO DE APRENDIZAJE VISIBLE:** Papelógrafos reciclados, ideas claves y trabajos de estudiantes hacen visible lo que aprendemos.
- CÍRCULO DE DIÁLOGO:** Mover las sillas quince minutos puede abrir conversaciones que transforman la clase.
- ESPACIOS CON SENTIDO:** Pequeños detalles comunican: aquí perteneces, aquí puedes aprender, aquí importas.

El espacio que tenemos puede tener límites; el espacio que creamos tiene posibilidades infinitas cuando ponemos a nuestros estudiantes en el centro.

6.5. GESTIÓN DE CONFLICTOS EN EL AULA: DE LA SANCIÓN A LA REPARACIÓN

6.5.1. El conflicto como oportunidad pedagógica

El conflicto es una dimensión inevitable y, cuando se gestiona pedagógicamente, profundamente valiosa de la vida en el aula. Toda comunidad humana que reúne a personas con intereses, perspectivas y necesidades diversas genera conflictos, y el aula no es la excepción. La pregunta pedagógicamente relevante no es cómo eliminar el conflicto del aula sino cómo transformar el conflicto en una oportunidad de aprendizaje socioemocional y de fortalecimiento de la comunidad (Johnson & Johnson, 2004, citado en Ortega-Ruiz et al., 2016).

Esta perspectiva, que puede resultar contraintuitiva en una cultura escolar que tiende a valorar la ausencia de conflicto como sinónimo de "buena disciplina", se fundamenta en una comprensión más sofisticada del desarrollo socioemocional: los niños y adolescentes desarrollan las competencias de resolución de conflictos, empatía, comunicación asertiva y regulación emocional precisamente a través de la experiencia guiada de enfrentar y resolver conflictos reales, no a través de la ausencia de oportunidades para practicar estas competencias (Johnson & Johnson, 2004; Ortega-Ruiz et al., 2016).

En el contexto ecuatoriano, esta perspectiva tiene una urgencia particular frente a los datos sobre violencia escolar. Según el MINEDUC (2024) y UNICEF Ecuador (2021), un porcentaje significativo de los conflictos entre estudiantes que escalan hacia violencia física o acoso sistemático tienen su origen en

conflictos menores no resueltos oportunamente y de manera pedagógicamente adecuada. La capacidad del docente para intervenir tempranamente en los conflictos, con estrategias que desarrollen las competencias de resolución pacífica en lugar de simplemente sancionar o ignorar el conflicto, es una de las estrategias de prevención de la violencia escolar con mayor evidencia de efectividad (Ortega-Ruiz et al., 2016).

6.5.2. La justicia restaurativa como marco de gestión de conflictos

La justicia restaurativa es un enfoque de gestión de conflictos y de respuesta al daño que, a diferencia de los enfoques punitivos tradicionales centrados en la pregunta “¿quién rompió la regla y cómo se le castiga?”, se centra en las preguntas “¿quién fue dañado?, ¿qué necesita para repararse ese daño?, ¿quién es responsable de esa reparación?” (Zehr, 2015, citado en Costello et al., 2019). Este enfoque, que tiene profundas raíces en las tradiciones de resolución de conflictos de numerosos pueblos indígenas de América Latina, ha sido sistematizado en las últimas décadas como un marco pedagógico aplicable a la gestión de conflictos escolares (Zehr, 2015; Walsh, 2018).

La justicia restaurativa en el aula se implementa a través de un conjunto de prácticas escalonadas según la gravedad del conflicto. Para los conflictos cotidianos de baja intensidad, el docente puede facilitar una conversación reparadora breve entre las partes involucradas, guiada por preguntas estructuradas: ¿qué pasó?, ¿qué pensabas en ese momento?, ¿quién crees que fue afectado y cómo?, ¿qué necesitas para sentir que la situación se ha resuelto?, ¿qué puedes hacer para reparar el daño causado? (Costello et al., 2019).

Para los conflictos de mayor intensidad, el enfoque restaurativo propone la implementación de círculos restaurativos más elaborados, que involucren a las partes directamente afectadas, a testigos relevantes y, cuando es apropiado, a las familias, en un proceso facilitado que sigue un protocolo estructurado de reconocimiento del daño, expresión de necesidades y construcción colectiva de un plan de reparación y de prevención de futuros incidentes (Costello et al., 2019; González, 2020).

Es importante señalar que la justicia restaurativa no es incompatible con las consecuencias administrativas o disciplinarias que la normativa institucional pueda requerir para situaciones graves; más bien, complementa esas consecuencias con un proceso pedagógico de reparación y aprendizaje que las sanciones puramente punitivas no pueden ofrecer por sí solas (Zehr, 2015).

6.5.3. El protocolo ecuatoriano para la gestión de situaciones de violencia escolar

El MINEDUC ha desarrollado un marco normativo específico para la gestión de situaciones de violencia entre estudiantes, sistematizado en el Protocolo de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo (MINEDUC, 2017, actualizado 2024). Este protocolo establece rutas de acción diferenciadas según la gravedad y la naturaleza de la situación, con la participación obligatoria del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) para los casos que superan la capacidad de resolución del docente en el aula.

El protocolo establece tres niveles de intervención. El nivel 1 corresponde a situaciones de conflicto cotidiano que el docente puede y debe resolver directamente en el aula, utilizando estrategias como las descritas en el apartado anterior. El nivel 2 corresponde a situaciones de mayor complejidad que requieren la intervención del DECE, quien evalúa la situación y coordina un plan de intervención que puede incluir a las familias. El nivel 3 corresponde a situaciones de violencia grave que requieren la activación de rutas de protección especializadas, incluyendo la notificación a las autoridades competentes según lo establecido en el Código de la Niñez y Adolescencia y la Ley Orgánica para la Erradicación de la Violencia contra las Mujeres y las Niñas, Niños y Adolescentes (MINEDUC, 2017; Asamblea Nacional del Ecuador, 2018).

Para el docente ecuatoriano, la comprensión clara de estos tres niveles es fundamental para actuar de manera pedagógicamente efectiva y legalmente responsable: intervenir directamente en las situaciones de nivel 1, reconocer oportunamente cuándo una situación ha escalado al nivel 2 y requiere la intervención del DECE,

y conocer los protocolos de derivación inmediata para las situaciones de nivel 3 que no deben, bajo ninguna circunstancia, intentar resolverse exclusivamente en el aula (MINEDUC, 2017).

6.5.4. El ciberacoso: un desafío específico de la gestión de conflictos contemporánea

El ciberacoso constituye un desafío específico para la gestión de conflictos en la educación básica ecuatoriana contemporánea, conectando directamente con los contenidos de ciudadanía digital desarrollados en el Capítulo 4. Según UNICEF Ecuador (2021), el ciberacoso afecta a un porcentaje creciente de estudiantes de básica superior, con efectos particularmente devastadores debido a su capacidad de difusión masiva, su persistencia en el tiempo y la dificultad de las víctimas para escapar de él incluso en el espacio doméstico.

El docente debe estar atento a las señales de ciberacoso y debe conocer las rutas de derivación al DECE cuando identifica indicios de esta forma de violencia. La prevención del ciberacoso, sin embargo, es más efectiva que la respuesta reactiva: la formación sistemática en ciudadanía digital crítica, analizada en el Capítulo 4, y la construcción de un clima de aula donde la empatía y el respeto sean valores compartidos y practicados cotidianamente, son las estrategias preventivas con mayor evidencia de efectividad (UNICEF Ecuador, 2021; MINEDUC, 2024).

Tabla 6.3

Protocolo de gestión escalonada de conflictos en el aula ecuatoriana

Nivel	Tipo de situación	Responsable principal	Estrategia	Ejemplo
Nivel 1	Conflicto cotidiano, desacuerdo, roce menor	Docente en el aula	Conversación reparadora, círculo de diálogo, mediación entre pares	Discusión por un material compartido, malentendido entre compañeros
Nivel 2	Conflicto reiterado, indicios de acoso	Docente + DECE	Evaluación del DECE, plan de intervención, involucramiento de familias	Burlas repetidas hacia un estudiante, exclusión sistemática de un grupo
Nivel 3	Violencia grave, situación que constituye delito	DECE + autoridades competentes	Activación de rutas de protección, notificación legal, derivación especializada	Agresión física severa, violencia sexual, ciberacoso con amenazas graves

Nota. Elaboración propia basada en MINEDUC (2017, 2024) y la Ley Orgánica para la Erradicación de la Violencia contra las Mujeres y las Niñas, Niños y Adolescentes (Asamblea Nacional del Ecuador, 2018).

6.6. CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA: EL AULA COMO LABORATORIO DE CIUDADANÍA

6.6.1. La convivencia escolar como currículo de ciudadanía

La formación ciudadana no ocurre principalmente a través de los contenidos formales de Estudios Sociales o Educación para la Ciudadanía, sino a través de la experiencia cotidiana de vivir en una comunidad que se organiza de manera más o menos democrática, más o menos participativa, más o menos respetuosa de los derechos de todos sus miembros. Esta idea, desarrollada extensamente por Dewey (1916, citado en Ortega-Ruiz et al., 2016) bajo el concepto del “currículo oculto” de la experiencia escolar, tiene una implicación pedagógica fundamental: un docente que predica la democracia en sus clases de Estudios Sociales pero que gestiona su aula de manera autoritaria y unilateral está enseñando, a través de esa contradicción, que la democracia es un discurso retórico y no una práctica de vida (Dewey, 1916; Walsh, 2018).

La convivencia democrática en el aula ecuatoriana implica que los estudiantes tengan oportunidades reales y sistemáticas de participar en la toma de decisiones que afectan su vida escolar cotidiana: la construcción de las normas de convivencia, la resolución de conflictos, la organización de actividades y proyectos, e incluso, en niveles crecientes de autonomía según el subnivel, la evaluación de la propia experiencia de aprendizaje del grupo (MINEDUC, 2017; Ortega-Ruiz et al., 2016).

6.6.2. Los códigos de convivencia participativos

El MINEDUC establece que cada institución educativa ecuatoriana debe contar con un Código de Convivencia que regule las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, la construcción de este código con frecuencia se realiza de manera predominantemente adulto-céntrica, con escasa o nula participación real de los estudiantes en su elaboración, lo que reduce significativamente su potencial pedagógico y su legitimidad ante quienes deben cumplirlo (MINEDUC, 2017).

El docente puede, desde su propia aula, modelar un proceso de construcción participativa de normas que sea coherente con los principios democráticos que se busca formar, incluso si el Código de Convivencia institucional no se construyó de esta manera. Este proceso puede seguir una secuencia de cinco pasos: primero, una conversación abierta sobre qué tipo de aula quieren construir los propios estudiantes; segundo, la identificación colectiva de comportamientos específicos que apoyan y que obstaculizan ese tipo de aula; tercero, la formulación de un número reducido de acuerdos de convivencia; cuarto, la definición conjunta de consecuencias lógicas para el incumplimiento de los acuerdos; y quinto, la revisión periódica de los acuerdos, evaluando colectivamente su efectividad y ajustándolos según sea necesario (Nelsen, 2006; MINEDUC, 2017).

6.6.3. Estructuras de participación estudiantil en el aula

Más allá de la construcción de normas, la convivencia democrática se fortalece a través de estructuras permanentes de participación estudiantil en la vida cotidiana del aula. El gobierno estudiantil de aula, una estructura de roles rotativos que los propios estudiantes desempeñan, como la coordinación de materiales, la mediación de conflictos menores, el registro de acuerdos o la facilitación de las reuniones de aula desarrolla competencias de liderazgo, responsabilidad y participación democrática de manera; distribuida entre todos los estudiantes del grupo, y no concentrada únicamente en quienes ya tienen mayor confianza o habilidades sociales (Ortega-Ruiz et al., 2016).

Los buzones de sugerencias y las asambleas de aula periódicas complementan las reuniones de aula descritas en el apartado 6.3.2, proporcionando canales adicionales de voz estudiantil que son especialmente valiosos para los estudiantes más introvertidos, que pueden sentirse más cómodos expresándose por escrito que en el diálogo oral directo frente al grupo.

6.6.4. Caso práctico: “Del castigo a la reparación en una escuela de Esmeraldas”

Contexto: Unidad Educativa “Eloy Alfaro”, cantón Eloy Alfaro, provincia de Esmeraldas.

Subnivel: Básica Media, 7mo grado.

Comunidad predominantemente afroecuatoriana.

Año lectivo 2025-2026.

El docente Wellington Quiñónez enfrentaba en su aula un patrón recurrente de conflictos entre un pequeño grupo de estudiantes que escalaban con frecuencia hacia insultos y, en dos ocasiones, hacia agresiones físicas menores. El sistema disciplinario convencional de la institución no había logrado reducir la frecuencia de estos conflictos; de hecho, Wellington observaba que los estudiantes sancionados con mayor frecuencia mostraban actitudes cada vez más desafiantes y desvinculadas del aula.

Wellington decidió implementar un proceso de justicia restaurativa como alternativa complementaria al sistema disciplinario institucional. Estableció una reunión de aula semanal de veinte minutos, en círculo, donde los estudiantes podían expresar preocupaciones sobre la convivencia del grupo. Cuando ocurría un conflicto entre estudiantes, en lugar de derivarlo inmediatamente a inspección, Wellington facilitaba primero una conversación reparadora breve entre las partes, utilizando las preguntas estructuradas del enfoque restaurativo: ¿qué pasó?, ¿qué necesitabas en ese momento?, ¿cómo se sintió tu compañero?, ¿qué puedes hacer para reparar la situación?

Uno de los estudiantes con mayor historial de conflictos, que había sido suspendido dos veces en el año anterior, comenzó a participar activamente en las reuniones de aula, eventualmente asumiendo el rol de mediador de conflictos menores entre sus compañeros; un rol rotativo que Wellington había establecido como parte de la estructura de gobierno estudiantil de su aula. Este mismo estudiante, en una conversación con Wellington hacia el final del año, reflexionó: “Antes sentía que el profesor solo esperaba que yo me equivocara para castigarme. Ahora siento que confía en que puedo ayudar a resolver los problemas”.

Al finalizar el año lectivo, la frecuencia de conflictos escalados a inspección se había reducido significativamente, y Wellington reportó un clima de aula notablemente más cohesionado, con un grupo de estudiantes que había desarrollado un vocabulario compartido para nombrar y abordar sus conflictos (“necesito un espacio para calmarme”, “quiero una conversación reparadora”) que trascendía las situaciones específicas de conflicto y se había convertido en parte de la cultura cotidiana del aula.



Reflexión:
**¿Qué tipo de ciudadanía
estoy enseñando con mi gestión del aula?**



Observa
tu gestión



Distribuye
la voz



Gestiona
conflictos



Forma
ciudadanos

Antes de diseñar el sistema de normas y consecuencias de tu aula para el próximo año escolar, hazte esta pregunta:

Si un observador externo analizara exclusivamente cómo gestiono los conflictos, cómo distribuyo la voz y la participación entre mis estudiantes, y cómo respondo a los errores de comportamiento, ¿qué tipo de ciudadanía estaría infiriendo que intento formar?

¿Una ciudadanía *obediente* que se somete a la autoridad por temor a la sanción?

¿O una ciudadanía *responsable* que participa, delibera y repara el daño porque comprende su valor para la comunidad?

La gestión del aula es, en sí misma, el currículo de ciudadanía más poderoso que un docente enseña, esté o no consciente de ello.



ACUERDOS DE AULA

- ✓ Escuchamos con atención
- ✓ Hablamos con respeto
- ✓ Participamos activamente
- ✓ Cuidamos el espacio
- ✓ Resolvemos conflictos dialogando
- ✓ Reparamos cuando nos equivocamos

CIUDADANÍA OBEDIENTE
AULA CENTRADA EN EL CONTROL

- ❌ El docente impone, los estudiantes obedecen.
- ❌ Las normas se cumplen por temor a la sanción.
- ❌ Los errores se castigan.
- ❌ Poca voz para los estudiantes.
- ❌ Los conflictos se resuelven con autoridad.
- ❌ Se busca uniformidad.

 **Aprenden a obedecer, no a participar.**

CIUDADANÍA RESPONSABLE
AULA CENTRADA EN LA PARTICIPACIÓN

- ✅ El docente guía, los estudiantes participan.
- ✅ Las normas se construyen y tienen sentido.
- ✅ Los errores se usan para aprender y reparar.
- ✅ Todos tienen voz y son escuchados.
- ✅ Los conflictos se dialogan y se reparan.
- ✅ Se valora la diversidad y el bien común.

 **Aprenden a participar, deliberar y transformar.**

PREGUNTA PARA LLEVAR CONTIGO

¿Qué señales de tu gestión del aula comunican hoy a tus estudiantes qué tipo de ciudadanos estás formando en ellos?

Cada decisión que tomas en tu aula enseña algo sobre cómo vivir juntos. Enseñemos el tipo de ciudadanía que queremos para nuestra sociedad.



Escucha
y reconoce



Participa
y delibera



Respeto
y cuida



Repara
y mejora



Construye
comunidad

Tu aula es el primer lugar donde tus estudiantes aprenden a ser ciudadanos.

ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN Y APLICACIÓN

Pregunta 1.

Marzano et al. (2003) y Hattie (2023) sostienen que la calidad de la relación docente-estudiante es una de las variables con mayor impacto en el aprendizaje. Sin embargo, la formación docente inicial en Ecuador tiende a priorizar el conocimiento disciplinar y metodológico sobre el desarrollo de competencias relacionales y socioemocionales. Analiza críticamente esta brecha en la formación docente ecuatoriana y propón tres estrategias concretas para fortalecer las competencias relacionales del profesorado.

Pregunta 2.

La disciplina positiva, desarrollada originalmente en un contexto cultural angloamericano, plantea desafíos de pertinencia cultural cuando se implementa en contextos indígenas o en comunidades donde persisten prácticas de crianza basadas en la disciplina física o verbal severa. Reflexiona sobre cómo podrías introducir los principios de la disciplina positiva en tu contexto específico de manera que dialogue respetuosamente con las tradiciones culturales de tus estudiantes y sus familias, sin imponer un modelo culturalmente ajeno ni renunciar a los principios de respeto a la dignidad de la niñez y adolescencia que el marco legal ecuatoriano exige.

Pregunta 3.

El capítulo sostiene que la gestión del aula es, en sí misma, un currículo de ciudadanía que enseña a los estudiantes qué tipo de relación con la autoridad, con las normas y con los conflictos es válida y esperable. Analiza tu propia práctica de gestión del aula desde esta perspectiva: ¿qué tipo de ciudadanía se está formando implícitamente a través de las prácticas cotidianas de gestión del comportamiento? ¿Qué contradicciones identificas entre el discurso formal sobre ciudadanía democrática y las prácticas reales de gestión del aula?

ACTIVIDAD PRÁCTICA PARA EL AULA

ACTIVIDAD 6.1

Diseño e implementación de un sistema de convivencia participativo

Objetivo: Diseñar e implementar, con la participación activa de los estudiantes, un sistema de convivencia de aula basado en los principios de la disciplina positiva y la justicia restaurativa.

Instrucciones:

1. Dedicar al menos dos sesiones de clase a un proceso de construcción participativa de acuerdos de convivencia, siguiendo la secuencia de cinco pasos descrita en el apartado 6.6.2: conversación sobre el tipo de aula deseado, identificación de comportamientos que apoyan y obstaculizan ese objetivo, formulación de entre cinco y ocho acuerdos en positivo, definición conjunta de consecuencias lógicas, y establecimiento de un calendario de revisión periódica.
2. Implementar una reunión de aula semanal de entre quince y veinticinco minutos, siguiendo la estructura descrita en el apartado 6.3.2: agradecimientos y reconocimientos, seguimiento de acuerdos anteriores, presentación y resolución colectiva de situaciones de convivencia, y cierre.
3. Diseñar e implementar al menos un rol de gobierno estudiantil rotativo relacionado con la convivencia del aula (mediador de conflictos menores, facilitador de reuniones de aula, registrador de acuerdos), asegurando que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desempeñarlo a lo largo del período escolar.
4. Documentar el proceso durante un mínimo de seis semanas mediante un diario de observación que registre: la frecuencia y naturaleza de los conflictos, las estrategias utilizadas para abordarlos, la participación de los estudiantes en las reuniones de aula, y los cambios observados en el clima general del grupo.
5. Al finalizar el período de implementación, facilitar una asamblea de evaluación con los estudiantes sobre la efectividad del sistema, y elaborar un análisis de dos páginas sobre los resultados obtenidos, los desafíos enfrentados y las modificaciones que realizarías en una futura implementación.

Tiempo estimado: Dos sesiones de diseño inicial + seis semanas de implementación + una sesión de evaluación final

Producto: Acuerdos de convivencia co-construidos + diario de observación + análisis final

Subnivel: Aplicable a los tres subniveles con adaptaciones en el lenguaje y la complejidad de las estructuras según la edad

ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN

ACTIVIDAD 6.2

Auditoría del clima escolar en mi institución

Objetivo: Evaluar las cuatro dimensiones del clima escolar “seguridad, relaciones, enseñanza-aprendizaje y ambiente institucional” en la institución educativa, identificando fortalezas y áreas de mejora para informar el Plan de Mejora Institucional.

Instrucciones:

1. Adapta o diseña un instrumento de encuesta de clima escolar basado en las dimensiones de Thapa et al. (2013) y aplícalo a una muestra representativa de estudiantes de al menos dos subniveles de la institución, explorando su percepción de seguridad física y emocional, calidad de las relaciones, pertinencia de la enseñanza y calidad del ambiente físico e institucional.
2. Complementa la encuesta con entrevistas breves a al menos cinco docentes de diferentes áreas y subniveles, explorando sus estrategias de gestión del aula, su percepción del clima institucional y los desafíos que enfrentan en la gestión de conflictos y la convivencia.
3. Realiza una observación directa de los espacios comunes de la institución durante los recesos, registrando indicadores observables de clima escolar: interacciones entre estudiantes, presencia o ausencia de supervisión adulta significativa, señales de exclusión o conflicto.
4. Analiza los datos recogidos y elabora un informe de diagnóstico que identifique las fortalezas principales del clima escolar institucional, las brechas más significativas en cada una de las cuatro dimensiones, y al menos cinco recomendaciones concretas y viables para el fortalecimiento del clima escolar, dirigidas tanto al nivel de aula como al nivel institucional.

Tiempo estimado: Cuatro semanas

Producto: Encuesta aplicada + transcripciones de entrevistas + registro de observación + informe de diagnóstico con recomendaciones

Conexión institucional: Esta actividad puede articularse directamente con los procesos de autoevaluación institucional y el Código de Convivencia vigente en la institución



CAPÍTULO 7

**LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE
PROFESIONAL: TRANSFORMAR LA
EDUCACIÓN DESDE EL TRABAJO
COLECTIVO DOCENTE**



“El liderazgo educativo que más impacta el aprendizaje de los estudiantes no es el que se ejerce desde la distancia administrativa, sino el que se ejerce desde el compromiso directo con la calidad de la enseñanza. Los líderes escolares más efectivos son, ante todo, líderes del aprendizaje: el suyo, el de sus docentes y el de sus estudiantes.”

Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Ministry of Education New Zealand. <https://doi.org/10.1177/1741143209102702>



Nota: Elaboración propia con inteligencia artificial (DALL-E 3), 2026. La imagen representa el principio central del capítulo: la gestión del aula más efectiva no se construye desde la jerarquía y el control, sino desde la construcción horizontal de una comunidad donde todos sus miembros participan, se escuchan y se responsabilizan mutuamente por el bienestar y el aprendizaje colectivo.

7. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los seis capítulos anteriores de este libro, hemos recorrido un extenso territorio pedagógico: los fundamentos del aprendizaje significativo, las metodologías activas, la educación inclusiva y el DUA, la tecnología educativa y la ciudadanía digital, la evaluación formativa e innovadora, y la gestión del aula. En cada uno de estos capítulos, el protagonista ha sido el docente individual: sus decisiones pedagógicas, sus estrategias de aula, su relación con sus estudiantes. Este capítulo introduce una pregunta que resulta ineludible después de este recorrido: ¿qué sucede cuando ese docente individual regresa a su institución después de leer este libro, entusiasmado con transformar su práctica, y se encuentra solo frente a las inercias, las resistencias y las estructuras de una cultura institucional que no acompaña ni sostiene su transformación?

La respuesta a esta pregunta, respaldada por décadas de investigación sobre mejora educativa, es contundente: la transformación pedagógica sostenida en el tiempo y a escala institucional no depende exclusivamente del talento, la vocación o el esfuerzo individual de docentes aislados; depende fundamentalmente de la existencia de culturas institucionales, estructuras de liderazgo y comunidades profesionales que sostengan, acompañen y multipliquen esas transformaciones individuales (Fullan, 2016; Hargreaves & O'Connor, 2018; DuFour et al., 2016). Un docente brillante en una institución sin cultura de colaboración y sin liderazgo pedagógico efectivo terminará, con alta probabilidad, agotado, aislado o eventualmente asimilado por las inercias institucionales que rodean su práctica.

En el Ecuador de 2026, esta problemática tiene una relevancia particular. El sistema educativo nacional ha invertido considerables recursos en la formación individual de docentes sin una inversión equivalente en el desarrollo de las capacidades de liderazgo pedagógico de los equipos directivos ni en la construcción sistemática de comunidades profesionales de aprendizaje dentro de las instituciones educativas. El resultado es un patrón recurrente y frustrante: docentes que regresan de capacitaciones con entusiasmo e ideas innovadoras, que se enfrentan a la ausencia de espacios institucionales para implementar, sostener y compartir esas innovaciones, y que terminan, en el mejor de los casos, aplicando aisladamente lo aprendido en su propia aula, sin ningún efecto multiplicador en la institución (Ponce & Drouet, 2021; Fullan, 2016).

Este capítulo aborda dos dimensiones complementarias de la transformación educativa a nivel institucional: el liderazgo pedagógico, entendido como la capacidad de los directivos escolares para orientar, sostener y potenciar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en toda la institución; y las comunidades profesionales de aprendizaje, entendidas como las estructuras y culturas de trabajo colaborativo entre docentes que permiten que el aprendizaje profesional individual se convierta en capacidad institucional colectiva.

Este capítulo tiene como objetivos:

- Analizar los modelos de liderazgo educativo con mayor evidencia de impacto en el aprendizaje de los estudiantes, con énfasis en el liderazgo pedagógico y el liderazgo distribuido.
- Caracterizar el rol específico del director y del equipo directivo como líderes pedagógicos en el contexto normativo e institucional ecuatoriano.
- Examinar los fundamentos, las estructuras y las condiciones de éxito de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) como estrategia de desarrollo profesional docente sostenido.
- Explorar estrategias concretas de trabajo colaborativo docente, incluyendo la observación entre pares, la planificación conjunta y la investigación - acción colaborativa.
- Analizar los modelos de mentoría y acompañamiento pedagógico entre docentes como mecanismo de desarrollo profesional continuo.
- Proporcionar herramientas prácticas para que docentes y directivos construyan culturas institucionales de mejora continua centradas en el aprendizaje.

El capítulo se organiza en seis apartados que avanzan desde los fundamentos conceptuales del liderazgo educativo hasta las estrategias concretas de trabajo colaborativo, articulando permanentemente la teoría con la realidad institucional del sistema educativo ecuatoriano

7.1. LIDERAZGO PEDAGÓGICO: FUNDAMENTOS Y EVIDENCIA

7.1.1. Del liderazgo administrativo al liderazgo pedagógico

Durante gran parte de la historia de los sistemas educativos latinoamericanos, el rol del director escolar ha sido conceptualizado fundamentalmente en términos administrativos y de gestión: garantizar el cumplimiento de la normativa, gestionar los recursos humanos y materiales, mantener el orden institucional y representar a la institución ante las autoridades educativas y la comunidad. Esta conceptualización, aunque incluye funciones necesarias e ineludibles, ha tendido a desplazar al segundo plano una función que la investigación internacional identifica como la más determinante del impacto directivo en el aprendizaje de los estudiantes: el liderazgo pedagógico (Robinson et al., 2009; Leithwood et al., 2020).

El liderazgo pedagógico también denominado liderazgo instruccional en parte de la literatura especializada, se define como el conjunto de prácticas de liderazgo que se orientan directamente a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje: el establecimiento de metas pedagógicas claras y compartidas, la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional docente, la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo, y la creación de un ambiente ordenado y de apoyo para el trabajo pedagógico (Robinson et al., 2009).

El metaanálisis seminal de Robinson et al. (2009), que sintetizó la evidencia disponible sobre el impacto de diferentes tipos de liderazgo educativo en el aprendizaje de los estudiantes, encontró un dato de enorme relevancia práctica: el liderazgo pedagógico tiene un impacto en el aprendizaje de los estudiantes entre tres y cuatro veces mayor que el liderazgo puramente administrativo o transformacional genérico. En otras palabras, los directores que dedican su tiempo, su atención y sus decisiones estratégicas directamente a la calidad de la enseñanza tienen un impacto sustancialmente mayor en el aprendizaje de los estudiantes que los directores que se concentran exclusivamente en la gestión administrativa, financiera o de clima organizacional, sin conexión directa con la práctica pedagógica del aula (Robinson et al., 2009).

Esta evidencia tiene una implicación que merece ser subrayada con claridad para el contexto ecuatoriano: la formación de directivos escolares no debería concentrarse exclusivamente en competencias de gestión administrativa y normativa sino en el desarrollo de la capacidad de liderar pedagógicamente la mejora de la enseñanza, lo que requiere que los directivos mantengan y desarrollen un conocimiento profundo y actualizado sobre pedagogía, currículo y evaluación (Leithwood et al., 2020).

7.1.2. Las cinco dimensiones del liderazgo pedagógico efectivo

Robinson et al. (2009) identifican cinco dimensiones específicas de práctica de liderazgo que muestran la mayor asociación con el aprendizaje de los estudiantes, ordenadas según su tamaño de efecto:

Dimensión 1 - Establecer metas y expectativas: Los líderes educativos más efectivos establecen, comunican y monitorean metas educativas claras, específicas y centradas en el aprendizaje, involucrando al personal docente y, cuando es pertinente, a los propios estudiantes y familias en su definición. Estas metas no son declaraciones retóricas genéricas en el Proyecto Educativo Institucional, sino objetivos concretos y monitorearles que orientan las decisiones cotidianas de la institución.

Dimensión 2 - Obtener y asignar recursos estratégicamente: Los líderes educativos más efectivos alinean la asignación de recursos con las prioridades pedagógicas de la institución, en lugar de distribuir recursos de manera uniforme o según criterios puramente administrativos. Esto implica, por ejemplo, priorizar la asignación de tiempo de desarrollo profesional a las áreas y necesidades pedagógicas identificadas como más críticas, o gestionar la distribución de docentes según las necesidades específicas de los grupos más vulnerables.

Dimensión 3 - Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículo: Esta es la dimensión con el

mayor tamaño de efecto en el metaanálisis de Robinson et al. (2009), y la que más claramente distingue al liderazgo pedagógico del liderazgo puramente administrativo. Implica que el directivo se involucra directamente en la planificación curricular, observa la enseñanza en las aulas, proporciona retroalimentación pedagógica específica a los docentes, y participa activamente en los procesos de evaluación del aprendizaje institucional, en lugar de delegar completamente estas funciones y limitarse a revisar reportes o cumplir requisitos normativos formales.

Dimensión 4 - Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo docente: Los líderes educativos más efectivos no solo gestionan la asistencia de sus docentes a capacitaciones externas, sino que participan activamente como aprendices en los procesos de desarrollo profesional de su institución, modelando el aprendizaje continuo que esperan de su profesorado. Este involucramiento directo del directivo en el aprendizaje profesional docente tiene, según Robinson et al. (2009), el segundo mayor tamaño de efecto de las cinco dimensiones.

Dimensión 5 - Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo: Los líderes educativos más efectivos protegen el tiempo de enseñanza y aprendizaje de interrupciones innecesarias, gestionan eficazmente los conflictos y establecen un ambiente institucional seguro y de apoyo tanto para estudiantes como para docentes. Esta dimensión conecta directamente con los principios de gestión del aula y clima escolar desarrollados en el Capítulo 6, ampliados ahora a la escala de toda la institución.

7.1.3. El liderazgo distribuido: multiplicar el liderazgo pedagógico

Una limitación evidente del modelo de liderazgo pedagógico centrado exclusivamente en la figura del director es la imposibilidad práctica de que una sola persona pueda observar, retroalimentar y acompañar pedagógicamente a la totalidad del profesorado de una institución educativa, especialmente en instituciones grandes con decenas o cientos de docentes. El liderazgo distribuido responde a esta limitación proponiendo que las funciones de liderazgo pedagógico se distribuyan entre múltiples miembros de la comunidad educativa en lugar de concentrarse exclusivamente en la figura directiva formal (Harris, 2013, citado en Leithwood et al., 2020).

El liderazgo distribuido no implica la ausencia de liderazgo formal ni la disolución de las responsabilidades directivas establecidas normativamente; implica que el directivo asume la responsabilidad estratégica de identificar, desarrollar y empoderar a otros líderes pedagógicos dentro de la institución, creando una estructura de liderazgo múltiple que multiplica la capacidad de acompañamiento pedagógico disponible. En el contexto ecuatoriano, esto puede traducirse en el fortalecimiento del rol pedagógico de los coordinadores de área o de subnivel y en la creación de roles de liderazgo docente distribuido, como facilitadores de Comunidades Profesionales de Aprendizaje, mentores de docentes noveles o coordinadores de proyectos de innovación pedagógica (Leithwood et al., 2020; Harris, 2013).

La evidencia sobre el liderazgo distribuido, sistematizada en los trabajos de Leithwood et al. (2020), sugiere que su efectividad depende críticamente de dos condiciones: que la distribución del liderazgo se realice de manera estratégica y coordinada y que exista una cultura institucional de confianza que permita a los docentes asumir roles de liderazgo pedagógico entre pares sin generar dinámicas de competencia, resentimiento o jerarquización informal indeseada dentro del cuerpo docente.

Tabla 7.1

Las cinco dimensiones del liderazgo pedagógico efectivo y su traducción práctica en el contexto ecuatoriano

Dimensión	Tamaño de efecto relativo	Práctica convencional (a superar)	Práctica de liderazgo pedagógico (a fortalecer)
Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza	Muy alto	Revisión administrativa de planificaciones sin retroalimentación pedagógica	Observación de aula regular con retroalimentación específica; participación en la planificación curricular por áreas

Dimensión	Tamaño de efecto relativo	Práctica convencional (a superar)	Práctica de liderazgo pedagógico (a fortalecer)
Promover y participar en el desarrollo docente	Alto	Gestión logística de capacitaciones externas sin seguimiento	Participación activa del directivo como aprendiz; diseño de CPA institucionales con seguimiento sistemático
Establecer metas y expectativas	Moderado-alto	Metas genéricas en el PEI sin monitoreo	Metas pedagógicas específicas, monitoreadas y comunicadas con participación docente
Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo	Moderado	Gestión reactiva de conflictos y disciplina	Protección proactiva del tiempo de enseñanza; clima institucional de confianza y apoyo mutuo
Obtener y asignar recursos estratégicamente	Moderado	Distribución uniforme de recursos según criterios administrativos	Asignación de recursos alineada con prioridades pedagógicas y necesidades de equidad

Nota. Elaboración propia basada en Robinson et al. (2009) y Leithwood et al. (2020).

7.2. EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL ECUATORIANO

7.2.1. El marco normativo del liderazgo directivo en Ecuador

El sistema educativo ecuatoriano cuenta con un marco normativo específico para el ejercicio de la función directiva, establecido en el Reglamento a la LOEI y en los estándares de calidad educativa del MINEDUC, que definen el perfil, las funciones y las competencias esperadas de directores, subdirectores, rectores y vicerrectores de las instituciones educativas del país (MINEDUC, 2017, 2021). Este marco normativo, en su diseño, reconoce explícitamente la dimensión pedagógica de la función directiva: los Estándares de Gestión Escolar del MINEDUC (2017) incluyen, entre sus dimensiones, la “gestión pedagógica curricular”, que establece que el directivo debe liderar el desarrollo curricular institucional, promover el uso de metodologías innovadoras y monitorear la calidad de los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Sin embargo, la distancia entre este diseño normativo y la práctica institucional cotidiana sigue siendo considerable en un porcentaje significativo de instituciones educativas ecuatorianas. Los estudios de Ponce y Drouet (2021) identifican que la función directiva en el Ecuador continúa estando marcadamente sobrecargada de responsabilidades administrativas, financieras y de gestión de trámites que absorben la mayor parte del tiempo disponible de los directivos, dejando un margen muy limitado para el ejercicio efectivo del liderazgo pedagógico en el sentido descrito en el apartado 7.1 (Ponce & Drouet, 2021).

Esta sobrecarga administrativa no es meramente una cuestión de gestión del tiempo personal de cada directivo; refleja una tensión estructural del sistema educativo ecuatoriano entre las demandas de rendición de cuentas administrativa y las demandas de mejora pedagógica sostenida, que requiere tiempo, presencia en las aulas y capacidad de acompañamiento continuo que compiten por los mismos recursos limitados de tiempo directivo (Ponce & Drouet, 2021; MINEDUC, 2021).

7.2.2. Estrategias para fortalecer el liderazgo pedagógico en instituciones ecuatorianas

A pesar de las limitaciones estructurales descritas, existen estrategias concretas que los directivos ecuatorianos pueden implementar, dentro de los márgenes de autonomía institucional disponibles, para fortalecer el ejercicio del liderazgo pedagógico en sus instituciones:

La protección deliberada del tiempo pedagógico directivo: El directivo puede tomar la decisión estratégica de bloquear porciones específicas de su semana exclusivamente para actividades de liderazgo

pedagógico: observación de aula, retroalimentación docente, participación en reuniones de planificación curricular por áreas. Esta protección deliberada requiere delegar o posponer funciones administrativas que no son urgentes, y comunicar claramente al personal administrativo y docente que esos bloques de tiempo están reservados para el trabajo pedagógico directivo.

La distribución estratégica del liderazgo pedagógico: Como se analizó en el apartado 7.1.3, el directivo puede fortalecer el rol pedagógico de los coordinadores de área y de subnivel, capacitándolos específicamente en observación de aula y retroalimentación docente, y estableciendo con ellos un sistema de trabajo colaborativo que multiplique la capacidad institucional de acompañamiento pedagógico sin que toda la responsabilidad recaiga exclusivamente en la figura directiva formal.

La institucionalización de rutinas de observación de aula no evaluativas: Muchas instituciones ecuatorianas asocian la observación de aula exclusivamente con procesos de evaluación docente formal, lo que genera ansiedad y resistencia en el profesorado. El directivo puede institucionalizar rutinas de observación de aula breves y frecuentes, seguidas de una conversación breve de retroalimentación centrada en el aprendizaje de los estudiantes y no en el juicio sobre el desempeño docente. Esta práctica, sistematizada en la literatura internacional bajo el concepto de “walkthroughs” pedagógicos, permite al directivo mantener un conocimiento actualizado de la práctica pedagógica institucional sin generar la carga evaluativa formal de las observaciones de desempeño obligatorias (City et al., 2009, citado en Leithwood et al., 2020).

La priorización pedagógica de las reuniones institucionales: Las reuniones de personal docente en muchas instituciones ecuatorianas se dedican predominantemente a comunicaciones administrativas y logísticas. El directivo puede transformar progresivamente estas reuniones, o crear espacios adicionales específicos, dedicados exclusivamente a la discusión pedagógica: análisis colectivo de datos de aprendizaje, discusión de estrategias metodológicas, planificación curricular colaborativa; temas que serán desarrollados en profundidad en el apartado 7.3 sobre Comunidades Profesionales de Aprendizaje.



7.3. COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE: LA COLABORACIÓN COMO MOTOR DE MEJORA

7.3.1. Definición y fundamentos de las CPA

Una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) es una estructura organizativa e institucional en la que

un grupo de docentes se reúne de manera sistemática, sostenida en el tiempo y con protocolos de trabajo definidos, para examinar colectivamente su práctica pedagógica, analizar evidencias de aprendizaje de sus estudiantes, y diseñar e implementar mejoras basadas en ese análisis colectivo (DuFour et al., 2016; Hord, 1997, citado en DuFour et al., 2016). A diferencia de las reuniones docentes convencionales y a diferencia de las capacitaciones puntuales y externas, las CPA se caracterizan por su continuidad, su enfoque en evidencia concreta de aprendizaje y su carácter fundamentalmente colaborativo y horizontal.

DuFour et al. (2016), en su desarrollo seminal del concepto, identifican tres premisas fundamentales que sostienen el trabajo de una CPA efectiva. La primera premisa es que el propósito fundamental de la institución educativa es el aprendizaje de todos los estudiantes, y no simplemente la enseñanza o la cobertura curricular; esto implica que toda la actividad de la CPA debe orientarse a responder la pregunta “¿qué están aprendiendo realmente nuestros estudiantes, y qué haremos si algunos no están aprendiendo?”, en lugar de limitarse a discutir qué contenidos se han “enseñado” formalmente.

La segunda premisa es que la mejora del aprendizaje requiere una cultura de colaboración, y no de trabajo aislado. DuFour et al. (2016) sostienen, con contundencia, que el aislamiento profesional del docente de la práctica histórica de “cada docente cierra la puerta de su aula y trabaja solo”, es uno de los mayores obstáculos para la mejora educativa sostenida, y que la colaboración sistemática entre docentes no es una actividad opcional o adicional al trabajo pedagógico esencial, sino una condición estructural para que ese trabajo mejore de manera continua.

La tercera premisa es que el trabajo colaborativo debe orientarse por resultados, es decir, por evidencia concreta y verificable del aprendizaje de los estudiantes, y no exclusivamente por intenciones, buenas prácticas generales o intuiciones pedagógicas no verificadas. Esta orientación por resultados no debe confundirse con una lógica exclusivamente cuantitativa o estandarizada de la evaluación de hecho, DuFour et al. (2016) enfatizan la importancia de las evidencias formativas y cualitativas de aprendizaje descritas en el Capítulo 5 de este libro sino con el compromiso de que las decisiones pedagógicas del grupo se fundamenten en datos reales sobre lo que los estudiantes están o no están aprendiendo.

7.3.2. Las cuatro preguntas fundamentales de una CPA

DuFour et al. (2016) proponen que el trabajo de toda CPA se organice alrededor de cuatro preguntas fundamentales que estructuran su ciclo de trabajo colaborativo:

Pregunta 1 - ¿Qué queremos que aprendan nuestros estudiantes? Esta pregunta orienta a la CPA hacia la clarificación colectiva y compartida de los objetivos de aprendizaje esenciales de una unidad, un período o un nivel curricular, asegurando que todos los docentes que enseñan un mismo contenido o nivel tengan una comprensión común y compartida de lo que se espera que los estudiantes aprendan, más allá de las variaciones individuales de interpretación curricular.

Pregunta 2 - ¿Cómo sabremos si lo están aprendiendo? Esta pregunta orienta a la CPA hacia el diseño colaborativo de evaluaciones formativas comunes que permitan generar evidencia comparable sobre el aprendizaje de los estudiantes de los diferentes docentes o paralelos que conforman la comunidad.

Pregunta 3 - ¿Qué haremos si algunos estudiantes no están aprendiendo? Esta pregunta orienta a la CPA hacia el diseño de estrategias de intervención oportuna y diferenciada para los estudiantes que, según la evidencia recogida a través de las evaluaciones formativas comunes, no están alcanzando los objetivos de aprendizaje esperados, conectando con los principios de diferenciación y DUA desarrollados en capítulos anteriores.

Pregunta 4 — ¿Qué haremos si algunos estudiantes ya han aprendido lo esperado? Esta pregunta, con frecuencia olvidada en los sistemas educativos que se concentran exclusivamente en los estudiantes con dificultades, orienta a la CPA hacia el diseño de oportunidades de profundización y enriquecimiento para los estudiantes que demuestran dominio temprano de los objetivos de aprendizaje, evitando que estos

estudiantes permanezcan desafiados insuficientemente mientras el grupo avanza a un ritmo determinado por quienes requieren más apoyo.

7.3.3. Estructura y protocolos de funcionamiento de una CPA

Para que una CPA funcione efectivamente y no se convierta en una reunión más sin propósito claro, requiere una estructura de funcionamiento definida con claridad. La experiencia sistematizada por DuFour et al. (2016) y adaptada al contexto latinoamericano sugiere los siguientes elementos estructurales:

Composición del grupo: Una CPA se conforma idealmente por docentes que comparten una responsabilidad pedagógica común con un tamaño de entre cuatro y ocho miembros, que permite tanto la diversidad de perspectivas como la posibilidad de una participación activa y sostenida de todos sus integrantes.

Frecuencia y duración de los encuentros: La investigación disponible sugiere que las CPA más efectivas se reúnen con una frecuencia mínima quincenal con sesiones de entre sesenta y noventa minutos, protegidas institucionalmente dentro del horario laboral docente y no dependientes exclusivamente de la voluntad o el tiempo personal adicional de los participantes.

Protocolo de trabajo de cada sesión: Cada sesión de la CPA sigue idealmente un protocolo estructurado que puede incluir: revisión de acuerdos y compromisos de la sesión anterior; análisis de evidencia de aprendizaje recogida desde la última sesión; discusión colectiva orientada por las cuatro preguntas fundamentales; y definición de compromisos específicos y monitoreables para el período siguiente, incluyendo quién hará qué y cómo se verificará su cumplimiento.

Facilitación rotativa o designada: La CPA requiere una facilitación que mantenga el enfoque de la conversación en las cuatro preguntas fundamentales y evite la deriva hacia quejas genéricas o discusiones administrativas. Esta facilitación puede rotar entre los miembros del grupo o puede ser asumida de manera más estable por un docente con formación específica en facilitación de procesos colaborativos.

7.3.4. Condiciones institucionales para el éxito de las CPA en el contexto ecuatoriano

La implementación de CPA en instituciones educativas ecuatorianas enfrenta un desafío estructural que debe reconocerse desde el inicio: la ausencia, en la mayoría de las instituciones, de tiempo institucional protegido para el trabajo colaborativo docente dentro de la jornada laboral. A diferencia de sistemas educativos como el finlandés o el de algunos distritos de Estados Unidos y Canadá, donde el tiempo de colaboración docente está institucionalizado y remunerado como parte de la jornada laboral regular, el sistema educativo ecuatoriano no cuenta, en general, con esta previsión estructural, lo que obliga a las instituciones a encontrar soluciones creativas dentro de los márgenes de autonomía disponibles (Ponce & Drouet, 2021).

Algunas estrategias que instituciones ecuatorianas innovadoras han implementado para generar tiempo institucional de colaboración docente incluyen: la reorganización de horarios de manera que los docentes de un mismo nivel o área tengan bloques de tiempo libre coincidentes dentro de su carga horaria regular, permitiendo encuentros de CPA sin necesidad de tiempo adicional; la designación de un día específico de la semana con salida más temprana de los estudiantes dedicado específicamente al funcionamiento de las CPA; y la reconversión de parte del tiempo destinado a reuniones administrativas generales hacia el trabajo específico de las CPA, como se analizó en el apartado 7.2.2 (MINEDUC, 2021; Ponce & Drouet, 2021).

Más allá de la disponibilidad de tiempo, la evidencia sistematizada por Hargreaves y O'Connor (2018) identifica una condición cultural igualmente crítica para el éxito de las CPA: la existencia de una cultura de confianza profesional que permita a los docentes compartir abiertamente sus dificultades, sus dudas y los resultados menos exitosos de su práctica, sin temor a juicios de incompetencia o a consecuencias evaluativas negativas. Las CPA que operan en culturas institucionales de desconfianza o de evaluación punitiva tienden

a convertirse en espacios de conversación superficial, donde los docentes evitan mostrar vulnerabilidad profesional, lo que limita severamente el potencial de aprendizaje colectivo que estas comunidades pueden generar (Hargreaves & O'Connor, 2018).

Tabla 7.2

Comparación entre reunión docente convencional y sesión de CPA efectiva

Dimensión	Reunión docente convencional	Sesión de CPA efectiva
Foco principal	Comunicaciones administrativas, logística, trámites	Análisis de evidencia de aprendizaje y diseño de mejoras pedagógicas
Frecuencia	Esporádica o mensual, frecuentemente convocada según necesidad administrativa	Sistemática, semanal o quincenal, protegida institucionalmente
Base de la conversación	Opiniones, impresiones generales, quejas	Evidencia concreta: resultados de evaluaciones formativas, muestras de trabajos estudiantiles
Resultado esperado	Información transmitida, tareas administrativas asignadas	Compromisos pedagógicos específicos y monitoreables
Rol del docente	Receptor pasivo de información institucional	Participante activo en el análisis colectivo y el diseño de estrategias
Relación con la práctica de aula	Frecuentemente desconectada de la práctica cotidiana específica	Directamente conectada con las decisiones pedagógicas cotidianas del grupo

Nota. Elaboración propia basada en DuFour et al. (2016) y Hargreaves y O'Connor (2018).

7.4. TRABAJO COLABORATIVO DOCENTE: ESTRATEGIAS CONCRETAS MÁS ALLÁ DE LAS CPA

7.4.1. La observación entre pares como estrategia de desarrollo profesional

La observación entre pares es una estrategia de desarrollo profesional colaborativo en la que dos o más docentes observan mutuamente su práctica de aula, con un propósito explícitamente formativo y con un protocolo estructurado que permite un análisis pedagógicamente productivo de lo observado. A diferencia de la observación de aula realizada por directivos con propósitos de evaluación de desempeño, la observación entre pares se realiza en condiciones de horizontalidad y reciprocidad: ambos docentes observan y son observados, y ambos se benefician del aprendizaje que genera la observación (City et al., 2009, citado en Leithwood et al., 2020).

Un protocolo efectivo de observación entre pares incluye tres momentos claramente diferenciados. En el encuentro previo, el docente observado comparte con el docente observador el objetivo de aprendizaje de la clase, el foco específico que desea que se observe por ejemplo, la calidad de las preguntas que formula, la participación equitativa de los estudiantes, o la implementación de una estrategia metodológica específica que está intentando desarrollar y cualquier contexto relevante sobre el grupo de estudiantes. En la observación en el aula, el docente observador registra evidencia específica y descriptiva relacionada con el foco acordado, evitando juicios evaluativos generales y concentrándose en comportamientos, interacciones y evidencias observables. En el encuentro posterior, ambos docentes analizan colaborativamente la evidencia recogida, comenzando por una pregunta abierta al docente observado sobre su propia percepción de la clase, seguida de la presentación de la evidencia específica recogida por el observador, y concluyendo con una conversación conjunta sobre los aprendizajes generados y los siguientes pasos posibles.

7.4.2. La planificación conjunta como práctica colaborativa sistemática

Más allá de las reuniones formales de CPA, la planificación conjunta cotidiana entre docentes que comparten nivel, área o grupo de estudiantes constituye una de las prácticas colaborativas con mayor potencial de impacto directo en la calidad de la enseñanza. La planificación conjunta implica que los docentes no diseñan sus clases de manera completamente aislada, sino que comparten, discuten y refinan colectivamente sus planificaciones, sus recursos didácticos y sus estrategias de evaluación, generando un banco compartido de recursos pedagógicos que enriquece el trabajo de todo el grupo (DuFour et al., 2016).

Esta práctica tiene un beneficio adicional especialmente relevante para el contexto ecuatoriano, donde muchos docentes disponen de un tiempo muy limitado para la planificación individual detallada: la planificación conjunta permite distribuir la carga de trabajo de diseño pedagógico entre varios docentes, liberando tiempo que puede reinvertirse en la adaptación específica de esos recursos compartidos a las particularidades de cada grupo, en lugar de que cada docente invierta individualmente el tiempo completo de diseño desde cero (Ponce & Drouet, 2021).

7.4.3. La investigación - acción colaborativa

La investigación-acción, presentada de manera individual en el Capítulo 4 como estrategia de desarrollo de la competencia digital docente, adquiere una potencia adicional cuando se realiza de manera colaborativa entre un grupo de docentes que comparten una pregunta o un desafío pedagógico común. Un grupo de docentes de un mismo nivel que identifica colectivamente un problema pedagógico recurrente por ejemplo, la baja comprensión lectora en textos expositivos, o la dificultad de los estudiantes para transferir el aprendizaje matemático a problemas contextualizados, puede diseñar colaborativamente una intervención pedagógica, implementarla de manera coordinada en sus respectivas aulas, recoger evidencia comparable de sus resultados, y analizar colectivamente qué funcionó, qué no funcionó y por qué, generando un conocimiento pedagógico situado y directamente aplicable a su contexto específico que ninguna investigación externa genérica podría proporcionar con la misma precisión contextual (DuFour et al., 2016; Ponce & Drouet, 2021).



7.5. MENTORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO ENTRE DOCENTES

7.5.1. La mentoría como estrategia de desarrollo profesional continuo

La mentoría pedagógica es una relación profesional sostenida en el tiempo entre un docente con mayor experiencia o desarrollo en un ámbito específico y un docente que busca desarrollar sus competencias en ese mismo ámbito, orientada al acompañamiento, la reflexión conjunta y el desarrollo profesional continuo. A diferencia de la capacitación puntual, que transmite información o estrategias en un momento específico y descontextualizado, la mentoría se caracteriza por su continuidad, su personalización a las necesidades específicas del docente mentorizado, y su anclaje directo en la práctica cotidiana de aula (Hobson et al., 2009, citado en Leithwood et al., 2020).

La investigación disponible sobre mentoría docente identifica dos contextos de aplicación con mayor evidencia de impacto. El primero es la mentoría de docentes noveles, es decir, docentes que se encuentran en sus primeros años de ejercicio profesional, un período crítico caracterizado por altas tasas de abandono de la profesión, alta vulnerabilidad emocional frente a los desafíos cotidianos del aula, y una necesidad particular de acompañamiento que las instituciones de formación inicial docente no pueden proporcionar por sí solas una vez que el docente novel ingresa al ejercicio profesional real (Hobson et al., 2009). El segundo es la mentoría especializada, en la que un docente con desarrollo específico en un ámbito pedagógico particular acompaña a otros docentes de la institución que buscan desarrollar competencias en ese ámbito específico, independientemente de su nivel de experiencia general.

En el contexto ecuatoriano, la mentoría de docentes noveles adquiere una relevancia particular considerando que, según datos sistematizados por Ponce y Drouet (2021), un porcentaje significativo de docentes que abandonan la profesión durante sus primeros cinco años de ejercicio identifican la ausencia de acompañamiento institucional adecuado como uno de los factores determinantes de su decisión. La creación de sistemas formales de mentoría para docentes noveles constituye, en este sentido, una estrategia de retención del talento docente con potencial impacto significativo en la estabilidad y la calidad del cuerpo docente institucional a mediano plazo.

7.5.2. Principios para una mentoría pedagógica efectiva

La efectividad de la mentoría pedagógica depende de un conjunto de principios que distinguen a la mentoría genuinamente formativa de relaciones de supervisión jerárquica disfrazadas de mentoría:

La mentoría no es supervisión evaluativa: El mentor no debe tener, idealmente, ningún rol en la evaluación formal de desempeño del docente mentorizado. Cuando la mentoría se confunde con la supervisión evaluativa por ejemplo, cuando el mentor es simultáneamente responsable de calificar el desempeño del mentorizado en procesos institucionales, la relación pierde la horizontalidad y la confianza necesarias para que el docente mentorizado comparta genuinamente sus dificultades y sus dudas (Hobson et al., 2009).

La mentoría se centra en las necesidades del mentorizado, no en la transmisión unilateral de la experiencia del mentor: Un error frecuente en las relaciones de mentoría mal diseñadas es que el mentor asume un rol de “experto que transmite su sabiduría” al mentorizado, en lugar de facilitar un proceso de reflexión que responda a las necesidades, los desafíos y el contexto específico del docente mentorizado. La mentoría más efectiva se estructura a través de preguntas que invitan a la reflexión del mentorizado sobre su propia práctica, en lugar de prescripciones unidireccionales sobre lo que “debería hacer”.

La mentoría requiere tiempo institucional protegido: Al igual que las CPA, la mentoría requiere tiempo institucionalmente reconocido y protegido, tanto para el mentor como para el mentorizado, evitando que esta responsabilidad se sume como una carga adicional no reconocida al trabajo docente regular ya existente. Las instituciones que logran sostener sistemas de mentoría efectivos son aquellas que reconocen formalmente

el tiempo dedicado a esta función, tanto en la carga horaria del mentor como en la disponibilidad de tiempo del mentorizado para las actividades de observación y reflexión conjunta (Hobson et al., 2009).

La mentoría se beneficia de una formación específica del mentor: Ser un docente experimentado y pedagógicamente competente no garantiza automáticamente la capacidad de mentorizar efectivamente a otro docente; la mentoría requiere competencias específicas de escucha activa, formulación de preguntas reflexivas y retroalimentación constructiva que pueden y deben desarrollarse a través de formación específica, y no asumirse como una capacidad automáticamente derivada de la experiencia docente.

7.5.3. El ciclo de acompañamiento pedagógico

Un ciclo típico de acompañamiento pedagógico entre mentor y mentorizado, aplicable tanto a la mentoría de docentes noveles como a la mentoría especializada, sigue una secuencia de cuatro momentos que se repite de manera cíclica a lo largo del proceso: la conversación de planificación, en la que el mentor y el mentorizado dialogan sobre los desafíos actuales del mentorizado y definen un foco específico de trabajo para el ciclo; la observación o modelamiento, que puede consistir en que el mentor observe la clase del mentorizado con el foco acordado, o en que el mentorizado observe una clase modelada por el mentor sobre la estrategia específica que se busca desarrollar; la conversación de retroalimentación, estructurada de manera similar al protocolo de observación entre pares descrito en el apartado 7.4.1, centrada en la evidencia específica recogida y en la reflexión conjunta sobre los aprendizajes generados; y la definición de próximos pasos, en la que se acuerdan compromisos específicos para el siguiente ciclo, manteniendo la continuidad del proceso de acompañamiento a lo largo del tiempo (Hobson et al., 2009).

Tabla 7.3

Comparación entre supervisión evaluativa y mentoría pedagógica formativa

Dimensión	Supervisión evaluativa	Mentoría pedagógica formativa
Propósito principal	Calificar el desempeño según estándares institucionales	Acompañar el desarrollo profesional continuo del docente
Relación de poder	Jerárquica; el supervisor tiene autoridad evaluativa sobre el supervisado	Horizontal; el mentor no tiene autoridad evaluativa sobre el mentorizado
Frecuencia	Generalmente puntual, asociada a ciclos de evaluación institucional	Sostenida y continua, con encuentros regulares a lo largo del tiempo
Foco de la conversación	Cumplimiento de estándares e indicadores predefinidos	Necesidades, desafíos y objetivos de desarrollo específicos del mentorizado
Riesgo asociado a la confusión de roles	El docente puede ocultar dificultades reales por temor a consecuencias evaluativas	Se pierde si se mezcla con evaluación; requiere separación institucional clara

Nota. Elaboración propia basada en Hobson et al. (2009) y Leithwood et al. (2020).

7.6. CULTURA INSTITUCIONAL DE MEJORA CONTINUA: SOSTENER LA TRANSFORMACIÓN EN EL TIEMPO

7.6.1. De las iniciativas aisladas a la cultura institucional

Uno de los patrones más frustrantes y recurrentes en los procesos de mejora educativa es lo que podría denominarse el “síndrome de la iniciativa aislada”: programas, capacitaciones o innovaciones pedagógicas que se implementan con entusiasmo inicial, generan resultados prometedores en su fase piloto, y luego se desvanecen gradualmente hasta desaparecer sin dejar huella institucional sostenible, frecuentemente coincidiendo con el cambio de un directivo, la salida de un docente líder de la iniciativa, o simplemente el

desgaste natural del entusiasmo inicial sin mecanismos institucionales que sostengan la transformación en el tiempo (Fullan, 2016).

La diferencia entre una institución que experimenta este patrón de iniciativas aisladas y una institución que logra sostener una mejora educativa genuina y acumulativa en el tiempo no radica principalmente en la calidad de las iniciativas específicas que implementa, sino en la existencia de una cultura institucional de mejora continua: un conjunto de valores, creencias y prácticas compartidas por la comunidad educativa que hacen de la reflexión sistemática sobre la práctica, la colaboración profesional y el aprendizaje continuo una característica estructural y permanente de la vida institucional, y no una actividad excepcional dependiente del entusiasmo de individuos específicos (Fullan, 2016; Hargreaves & O'Connor, 2018).

7.6.2. Características de las culturas institucionales de mejora continua

La investigación sobre mejora educativa sostenida identifica un conjunto de características que distinguen a las instituciones educativas que logran mantener trayectorias de mejora continua a lo largo del tiempo, más allá de los cambios en su liderazgo directivo o en su composición docente:

Una visión pedagógica compartida y estable: Las instituciones con culturas de mejora continua cuentan con una visión clara sobre qué tipo de aprendizaje quieren para sus estudiantes, que trasciende los cambios de personas en posiciones de liderazgo y que orienta las decisiones institucionales de manera consistente a lo largo del tiempo, en lugar de reinventarse completamente con cada cambio directivo (Fullan, 2016).

Estructuras institucionalizadas, no dependientes de individuos: Las CPA, los sistemas de mentoría y las rutinas de observación de aula descritas en los apartados anteriores deben estar institucionalizadas en la estructura organizativa formal de la institución de manera que su funcionamiento no dependa exclusivamente del entusiasmo o la disponibilidad de personas específicas, y pueda sostenerse incluso cuando esas personas cambien de rol o abandonen la institución.

Tolerancia institucional al riesgo y al error en la innovación pedagógica: Las culturas de mejora continua reconocen que la innovación pedagógica implica necesariamente experimentación, y que la experimentación implica necesariamente la posibilidad de resultados no exitosos en algunas ocasiones. Las instituciones que sancionan o desincentivan el riesgo pedagógico generan, con el tiempo, una cultura docente defensiva que resiste activamente cualquier propuesta de cambio (Hargreaves & O'Connor, 2018).

Celebración explícita y sistemática del aprendizaje profesional: Las instituciones con culturas de mejora continua reconocen y celebran públicamente los procesos de aprendizaje profesional de sus docentes, comunicando de manera consistente que el desarrollo profesional continuo es un valor institucional central y no una obligación administrativa periférica.

7.6.3. El rol de la evaluación institucional en la cultura de mejora continua

La evaluación institucional, tanto la autoevaluación institucional que las instituciones ecuatorianas realizan periódicamente en el marco de los procesos de mejora continua del MINEDUC, como los procesos de evaluación externa, puede funcionar como una herramienta poderosa de fortalecimiento de la cultura de mejora continua, o puede convertirse en un ejercicio meramente burocrático de cumplimiento formal, dependiendo de cómo se implemente institucionalmente (MINEDUC, 2021).

Una evaluación institucional que fortalece la cultura de mejora continua se caracteriza por: la participación genuina y no meramente formal de docentes, estudiantes y familias en los procesos de autoevaluación; la conexión explícita entre los hallazgos de la evaluación institucional y las prioridades de trabajo de las CPA y los sistemas de mentoría existentes en la institución; y el seguimiento sistemático de los planes de mejora derivados de la evaluación, con revisiones periódicas que permitan ajustar las estrategias según su efectividad demostrada, en lugar de archivar el plan de mejora inmediatamente después de su presentación formal a las autoridades educativas (MINEDUC, 2021; Fullan, 2016).

7.6.4. Caso práctico: “La transformación de una institución en Cuenca a través de las CPA”

Contexto: Unidad Educativa “Ciudad de Cuenca”, provincia del Azuay.

Institución fiscomisional con 850 estudiantes de Educación General Básica y Bachillerato.

Año lectivo 2024-2026.

Cuando la Licenciada Mónica Vintimilla asumió la rectoría de la institución en 2024, encontró un cuerpo docente competente pero fragmentado: cada docente trabajaba de manera aislada, las reuniones de personal se limitaban a comunicaciones administrativas, y los resultados de aprendizaje mostraban brechas significativas y persistentes entre paralelos de un mismo grado, sugiriendo una falta de coordinación pedagógica entre los docentes que compartían responsabilidad sobre un mismo nivel curricular.

Mónica decidió implementar un proceso gradual de transformación hacia una cultura de trabajo colaborativo, comenzando con un piloto en el subnivel de Básica Media. Reorganizó los horarios de los seis docentes de este subnivel para generar un bloque de noventa minutos semanales coincidente en sus cargas horarias, protegido institucionalmente para el funcionamiento de una CPA. Capacitó a dos docentes con mayor experiencia en facilitación de procesos colaborativos, quienes asumieron roles rotativos de facilitación de las sesiones.

Durante el primer semestre de implementación, la CPA se concentró en la primera de las cuatro preguntas fundamentales: clarificar colectivamente qué se esperaba que los estudiantes de cada grado aprendieran en cada unidad, un ejercicio que reveló variaciones significativas en la interpretación curricular entre los diferentes docentes que compartían un mismo grado. A partir del segundo semestre, la CPA avanzó hacia el diseño de evaluaciones formativas comunes y el análisis colectivo de sus resultados, identificando patrones específicos de dificultad de aprendizaje que ningún docente individual había podido identificar trabajando de manera aislada.

Al finalizar el primer año de implementación, Mónica reportó una reducción significativa en las brechas de aprendizaje entre paralelos de un mismo grado, y un cambio cultural perceptible en el cuerpo docente del subnivel piloto: los docentes comenzaron a compartir espontáneamente materiales y estrategias fuera de las sesiones formales de CPA, y varios de ellos solicitaron voluntariamente extender el modelo a otros subniveles de la institución. Basándose en este éxito inicial, la institución extendió gradualmente el modelo de CPA a los demás subniveles durante el año lectivo 2025-2026, sosteniendo el proceso incluso cuando dos de los docentes originalmente capacitados como facilitadores cambiaron de institución, gracias a que el sistema de facilitación rotativa había distribuido esta capacidad entre múltiples docentes y no dependía de individuos específicos.

?

**PREGUNTAS PARA DIAGNOSTICAR
LA CULTURA DE MEJORA CONTINUA
DE MI INSTITUCIÓN**

1

¿Las estructuras de colaboración docente de mi institución —si existen— dependen de la permanencia de personas específicas, o están institucionalizadas de manera que sobrevivirán a su salida?

✓ Señales positivas

Equipos con roles claros, procesos documentados, reuniones programadas e institucionalizadas.

⚠ Señales de alerta

Todo depende de “esa persona”, no hay documentación, se descontinúa cuando alguien se va.

2

¿Se celebra explícitamente en mi institución el aprendizaje profesional continuo de los docentes, o se considera una obligación periférica al trabajo “real”?

✓ Señales positivas

Formación valorada, tiempo asignado, reconocimiento, socialización de aprendizajes.

⚠ Señales de alerta

No hay tiempo, no hay recursos, no se reconoce, se ve como “algo adicional”.

3

¿Los procesos de evaluación institucional generan cambios reales y sostenidos en la práctica pedagógica cotidiana, o se archivan como cumplimiento formal?

✓ Señales positivas

Los hallazgos se discuten, se priorizan acciones, se monitorean avances y se ajusta la práctica.

⚠ Señales de alerta

Se guardan los informes, no se actúa, se repiten los mismos problemas, sin seguimiento.

La mejora continua no se declara, se evidencia en la cultura cotidiana de nuestra institución.

**LA CULTURA DE MEJORA CONTINUA
SE CONSTRUYE CADA DÍA**

APRENDER
COLABORAR
MEJORAR
JUNTOS

NUESTROS ACUERDOS

✓ Escuchamos

✓ Respetamos

✓ Participamos

✓ Nos apoyamos

PLAN DE MEJORA

Reflexión

Planificar

Actuar

Evaluar

Las respuestas honestas a estas preguntas revelan, con frecuencia, más sobre la cultura institucional real que cualquier documento formal de gestión.

Comenzar con honestidad

Identificar oportunidades

Priorizar acciones

Actuar con intencionalidad

Evaluar y ajustar continuamente

149

ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN Y APLICACIÓN

Pregunta 1.

Robinson et al. (2009) demuestran que el liderazgo pedagógico tiene un impacto entre tres y cuatro veces mayor que el liderazgo administrativo genérico. Sin embargo, la formación y la selección de directivos escolares en Ecuador ha priorizado históricamente competencias de gestión administrativa y normativa. Analiza críticamente esta desconexión y propón tres criterios concretos que deberían incorporarse a los procesos de selección y formación de directivos ecuatorianos para fortalecer específicamente su capacidad de liderazgo pedagógico.

Pregunta 2.

El capítulo sostiene que la ausencia de tiempo institucional protegido para el trabajo colaborativo docente es uno de los principales obstáculos estructurales para la implementación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en el contexto ecuatoriano. Reflexiona sobre tu propia institución: ¿qué espacios de tiempo actualmente dedicados a otras funciones podrían reorganizarse creativamente para generar tiempo de colaboración docente, sin necesidad de recursos adicionales significativos? ¿Qué resistencias institucionales anticipas frente a esta reorganización, y cómo podrías abordarlas?

Pregunta 3.

El caso de la Unidad Educativa “Ciudad de Cuenca” muestra una transformación institucional sostenida a pesar de la salida de docentes clave del proceso inicial, gracias a la institucionalización de estructuras que no dependían de individuos específicos. Analiza una iniciativa de mejora educativa que conozcas que haya fracasado o se haya desvanecido con el tiempo. ¿Qué elementos de institucionalización estructural, según los criterios desarrollados en el apartado 7.6.2, estuvieron ausentes en esa iniciativa, y qué habría sido necesario para sostenerla?

ACTIVIDAD PRÁCTICA INSTITUCIONAL

ACTIVIDAD 7.1

Diseño e implementación piloto de una Comunidad Profesional de Aprendizaje

Objetivo: Diseñar e implementar, con un grupo reducido de docentes que comparten responsabilidad pedagógica común, una CPA piloto siguiendo el marco de las cuatro preguntas fundamentales de DuFour et al. (2016).

Instrucciones:

1. Conformar un grupo de entre cuatro y seis docentes que compartan un mismo nivel, grado o área curricular, y gestionar con el equipo directivo la asignación de un bloque de tiempo institucional protegido de al menos sesenta minutos semanales o quincenales durante un período piloto de un semestre.
2. Dedicar las primeras dos sesiones exclusivamente a la primera pregunta fundamental: clarificar colectivamente los objetivos de aprendizaje esenciales de la unidad o el período curricular inmediato, identificando y resolviendo cualquier divergencia de interpretación entre los docentes participantes.
3. Diseñar colaborativamente al menos una evaluación formativa común que permita generar evidencia comparable sobre el aprendizaje de los estudiantes de los diferentes docentes o paralelos participantes, e implementar esta evaluación de manera coordinada.
4. Dedicar al menos dos sesiones al análisis colectivo de la evidencia recogida, identificando patrones de dificultad y de logro, y diseñando estrategias diferenciadas de intervención y de profundización según las preguntas tercera y cuarta del marco de DuFour et al. (2016).
5. Documentar el proceso completo mediante actas breves de cada sesión, y elaborar al finalizar el semestre un informe de tres páginas que sistematice los aprendizajes generados, los desafíos institucionales enfrentados y una propuesta de sostenibilidad y posible ampliación de la CPA a otros grupos de la institución.

Tiempo estimado: Un semestre completo (aproximadamente doce a dieciséis sesiones)

Producto: Actas de sesiones + evaluación formativa común diseñada colaborativamente + informe final de sistematización

Responsables: Grupo de docentes participantes, con el respaldo y seguimiento del equipo directivo institucional

ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN INSTITUCIONAL

ACTIVIDAD 7.2

Diagnóstico del liderazgo pedagógico y la cultura colaborativa institucional

Objetivo: Elaborar un diagnóstico institucional sobre el ejercicio del liderazgo pedagógico y la existencia de estructuras de colaboración docente, como insumo para el fortalecimiento institucional.

Instrucciones:

1. Diseña y aplica una breve encuesta o entrevista semiestructurada a una muestra representativa del cuerpo docente de la institución, explorando su percepción sobre: la frecuencia y calidad de la retroalimentación pedagógica recibida por parte del equipo directivo; la existencia y funcionamiento de espacios de colaboración profesional sistemática; y la percepción sobre la cultura institucional respecto al riesgo, el error y la innovación pedagógica.
2. Realiza una entrevista al equipo directivo institucional, indagando sobre cómo distribuyen su tiempo semanal entre funciones administrativas y funciones de liderazgo pedagógico, y sobre los principales obstáculos que identifican para fortalecer esta segunda dimensión.
3. Revisa la documentación institucional disponible para identificar evidencia documental sobre la existencia y el funcionamiento de estructuras de colaboración profesional.
4. Triangula la información recogida y elabora un informe de diagnóstico que identifique fortalezas, brechas específicas entre el marco normativo y la práctica institucional real, y al menos tres recomendaciones concretas y viables para fortalecer el liderazgo pedagógico y la cultura colaborativa institucional en el corto y mediano plazo.

Tiempo estimado: Cuatro a seis semanas

Producto: Encuestas/entrevistas aplicadas + análisis documental + informe de diagnóstico con recomendaciones

Conexión institucional: Esta actividad puede articularse directamente con los procesos de autoevaluación institucional y planificación estratégica vigentes



CAPÍTULO 8

**EL DOCENTE COMO INVESTIGADOR:
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, SISTEMATI-
ZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y PROYEC-
CIÓN PROFESIONAL**



“La investigación-acción no es una actividad reservada a especialistas externos que estudian las escuelas desde fuera. Es, en su forma más genuina, la capacidad de los propios docentes para convertir su práctica cotidiana en objeto sistemático de reflexión, generando un conocimiento pedagógico que ninguna investigación externa podría producir con la misma precisión y pertinencia contextual.”

Stenhouse, L. (1975/2017). Investigación y desarrollo del currículum (7ª ed.). Morata. <https://doi.org/10.4321/morata.2017.idc.007>



Nota: Elaboración propia con inteligencia artificial (DALL-E 3), 2026. La imagen cierra simbólicamente el recorrido de este libro: el docente ecuatoriano, en la soledad productiva de su propia aula, documentando y reflexionando sistemáticamente sobre su práctica, no como un acto solitario definitivo, sino como el primer paso de un nuevo ciclo de aprendizaje, colaboración y transformación educativa.

8. INTRODUCCIÓN

Este libro ha recorrido un extenso territorio: los fundamentos del aprendizaje significativo y las neurociencias educativas, las metodologías activas y el aprendizaje basado en proyectos, la educación inclusiva y el Diseño Universal para el Aprendizaje, la integración crítica de la tecnología educativa, la evaluación formativa e innovadora, la gestión del aula y la disciplina positiva, y el liderazgo pedagógico y las comunidades profesionales de aprendizaje. En cada uno de estos siete capítulos, hemos presentado marcos conceptuales, evidencia empírica internacional y estrategias prácticas, ilustradas siempre con la realidad específica del sistema educativo ecuatoriano.

Sin embargo, existe una pregunta que atraviesa silenciosamente todo este recorrido y que este capítulo final busca responder explícitamente: ¿qué debe hacer el docente ecuatoriano cuando termina de leer este libro, cuando las estrategias presentadas no funcionan exactamente como se describieron en su contexto específico, cuando su realidad institucional particular genera resultados distintos a los esperados? La respuesta que proponemos en este capítulo final es tan sencilla de formular como exigente de practicar: el docente debe convertirse en investigador de su propia práctica.

Esta propuesta no es nueva. Lawrence Stenhouse, uno de los pioneros de la investigación-acción educativa, formuló ya en la década de 1970 la idea del “docente como investigador”, sosteniendo que la mejora curricular genuina no puede depender exclusivamente de especialistas externos que diseñan innovaciones para que los docentes las implementen fielmente, sino que requiere que los propios docentes investiguen sistemáticamente su práctica, generando y validando conocimiento pedagógico situado en su contexto específico (Stenhouse, 1975/2017). Esta idea, desarrollada posteriormente por Carr y Kemmis (1986), Elliott (2005) y, en el contexto latinoamericano, por la extensa tradición de la investigación-acción participativa inaugurada por Fals Borda (1987), adquiere en el Ecuador de 2026 una relevancia particular: en un sistema educativo caracterizado por una enorme diversidad de contextos, ninguna innovación pedagógica diseñada externamente puede anticipar completamente las particularidades de cada aula específica. El docente investigador es quien tiene la capacidad de adaptar, ajustar y, cuando es necesario, transformar radicalmente las propuestas pedagógicas generales para que funcionen genuinamente en su contexto único (Stenhouse, 1975/2017; Elliott, 2005).

Este capítulo final tiene como objetivos:

- Analizar los fundamentos conceptuales y epistemológicos de la investigación-acción como estrategia de generación de conocimiento pedagógico desde la práctica docente.
- Presentar el ciclo metodológico de la investigación-acción y sus herramientas específicas de recolección y análisis de datos aplicables al contexto de aula.
- Examinar la sistematización de experiencias educativas como estrategia complementaria de documentación y comunicación del conocimiento pedagógico generado por los docentes.
- Explorar estrategias de escritura pedagógica y difusión del conocimiento docente, incluyendo la publicación en revistas educativas y la participación en comunidades académicas.
- Proponer una hoja de ruta de desarrollo profesional docente a mediano y largo plazo, integrando los aprendizajes de los ocho capítulos de este libro.
- Cerrar el libro con una reflexión integradora sobre el rol del docente ecuatoriano como agente de transformación educativa y social.

El capítulo se organiza en cinco apartados que avanzan desde los fundamentos de la investigación-acción hasta la proyección profesional del docente investigador, cerrando con una síntesis integradora de toda la obra.

8.1. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA

8.1.1. ¿Qué es la investigación - acción y por qué es distinta de la investigación educativa convencional?

La investigación - acción es un enfoque de investigación que se caracteriza por la unidad indisoluble entre la generación de conocimiento y la transformación de la práctica: a diferencia de la investigación educativa convencional, que típicamente busca generar conocimiento generalizable sobre fenómenos educativos a través de la observación distanciada y objetivante del investigador externo, la investigación - acción se realiza desde dentro de la práctica, por quienes la ejercen, con el propósito explícito de comprenderla y transformarla simultáneamente (Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 2005).

Esta característica distintiva tiene implicaciones epistemológicas profundas que merece la pena explicitar para el docente ecuatoriano que se aproxima por primera vez a este enfoque. La investigación educativa convencional asume que el conocimiento válido sobre la educación se genera a través de la distancia y la objetividad del investigador respecto al fenómeno estudiado, y que este conocimiento, una vez generado, puede transferirse de manera relativamente directa a diferentes contextos de aplicación práctica. La investigación-acción, en cambio, asume una epistemología distinta: el conocimiento pedagógico más valioso y aplicable es aquel que se genera desde la implicación directa del investigador en la práctica que estudia, y que este conocimiento, precisamente por su anclaje contextual profundo, tiene una validez y una aplicabilidad específicas para el contexto donde se generó, sin pretender necesariamente una generalización universal (Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 2005).

Esta distinción no implica que la investigación - acción sea metodológicamente menos rigurosa que la investigación convencional; implica que su rigor se fundamenta en criterios distintos: la sistematicidad del proceso de indagación, la triangulación de múltiples fuentes de evidencia, la transparencia sobre el proceso seguido, y la validación colaborativa de las interpretaciones generadas, frecuentemente a través de la discusión con colegas o con los propios estudiantes involucrados en el proceso investigado (Elliott, 2005; Latorre, 2016).

8.1.2. Los tres momentos históricos de la investigación-acción

La investigación-acción, desde sus orígenes en los trabajos de Kurt Lewin en la década de 1940 hasta su desarrollo contemporáneo, puede comprenderse a través de tres orientaciones o momentos que coexisten en la actualidad y que responden a propósitos ligeramente distintos, aunque comparten el ciclo metodológico básico que se desarrollará en el apartado 8.2 (Carr & Kemmis, 1986; Latorre, 2016).

La investigación-acción técnica se orienta a la resolución eficaz de un problema práctico específico, típicamente formulado por un agente externo que invita al docente a colaborar en la implementación y evaluación de una solución predeterminada. Aunque esta orientación tiene un valor práctico inmediato, ha sido criticada por reducir el rol del docente a un mero ejecutor de soluciones diseñadas externamente, sin cuestionar los supuestos más profundos que subyacen al problema formulado (Carr & Kemmis, 1986).

La investigación - acción práctica se orienta a la comprensión y transformación de la práctica desde la perspectiva y las categorías de significado de los propios docentes que la protagonizan, con un rol activo del docente no solo en la implementación sino en la formulación misma del problema a investigar y en la interpretación de los resultados generados. Esta orientación, más cercana al espíritu original de Stenhouse (1975/2017), es la que se desarrollará predominantemente en este capítulo, por su mayor pertinencia para el docente ecuatoriano que busca comprender y mejorar su propia práctica específica.

La investigación - acción crítica o emancipadora, desarrollada especialmente en la tradición latinoamericana de la investigación-acción participativa inaugurada por Fals Borda (1987) y por Freire (1970/2005) en el ámbito de la educación popular, añade a la orientación práctica un propósito explícito de transformación

social y de emancipación de las relaciones de poder que condicionan la práctica educativa, vinculando la investigación docente con procesos más amplios de transformación de las condiciones estructurales de inequidad que afectan a las comunidades educativas, especialmente en contextos de exclusión histórica como los que caracterizan a numerosas comunidades educativas ecuatorianas (Fals Borda, 1987; Freire, 1970/2005).

8.1.3. ¿Por qué investigar la propia práctica? Argumentos para el docente ecuatoriano

Más allá de su fundamentación epistemológica, existen razones eminentemente prácticas por las que el docente ecuatoriano se beneficia de desarrollar una disposición y una competencia de investigación sobre su propia práctica, particularmente relevantes en el momento histórico y educativo que atraviesa el país.

En primer lugar, la investigación - acción responde a la insuficiencia de las innovaciones pedagógicas genéricas para atender la enorme diversidad de contextos del sistema educativo ecuatoriano. Ninguna estrategia metodológica presentada en este libro puede implementarse de manera idéntica y con resultados idénticos en un aula unidocente de la Amazonía, en una institución urbana de Guayaquil con cuarenta estudiantes por aula, y en una unidad educativa intercultural bilingüe de la sierra centro. El docente investigador es quien tiene la capacidad de adaptar sistemáticamente estas propuestas generales a su contexto específico, documentando qué funciona, qué no funciona y por qué en su realidad particular (Stenhouse, 1975/2017).

En segundo lugar, la investigación-acción fortalece la identidad profesional y la autonomía pedagógica del docente, contrarrestando una tendencia histórica del sistema educativo latinoamericano a concebir al docente como un mero ejecutor técnico de currículos, metodologías y políticas diseñadas por especialistas externos, sin capacidad de agencia sobre su propia práctica profesional. El docente que investiga sistemáticamente su práctica se posiciona como un profesional con capacidad de generar conocimiento, y no solo de aplicar conocimiento generado por otros.

En tercer lugar, la investigación - acción genera conocimiento pedagógico específicamente relevante para el contexto ecuatoriano, en un momento en que la producción académica sobre educación en el país, aunque creciente, sigue siendo limitada en comparación con la producción disponible sobre otros contextos educativos internacionales (Ponce & Drouet, 2021). Cada docente ecuatoriano que sistematiza rigurosamente su experiencia pedagógica contribuye a llenar este vacío de conocimiento situado, con un potencial de impacto que trasciende su propia aula cuando esa experiencia se comunica y se comparte a través de los canales que se desarrollarán en el apartado 8.4.

Tabla 8.1

Las tres orientaciones de la investigación-acción educativa

Orientación	Propósito principal	Rol del docente	Origen del problema investigado
Técnica	Resolver eficazmente un problema práctico predeterminado	Colaborador en la implementación y evaluación	Formulado por un agente externo (investigador, autoridad)
Práctica	Comprender y transformar la práctica desde la perspectiva docente	Protagonista activo en formulación e interpretación	Identificado por el propio docente desde su experiencia
Crítica o emancipadora	Transformar la práctica y las condiciones estructurales de inequidad asociadas	Agente de cambio social y educativo	Vinculado a relaciones de poder y condiciones de exclusión estructural

Nota. Elaboración propia basada en Carr y Kemmis (1986) y Fals Borda (1987).

8.2. EL CICLO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

8.2.1. La espiral de ciclos: planificar, actuar, observar, reflexionar

La investigación-acción se estructura metodológicamente a través de un ciclo iterativo de cuatro momentos que se repite de manera espiral a lo largo de todo el proceso investigativo, permitiendo un refinamiento progresivo tanto de la comprensión del problema como de las estrategias de intervención diseñadas para abordarlo (Kemmis & McTaggart, 1988, citado en Latorre, 2016).

El primer momento, planificar, implica la identificación de un problema o una pregunta de investigación relevante para la propia práctica del docente, y el diseño de una estrategia de acción orientada a comprenderlo o transformarlo. Es fundamental que este problema surja de una preocupación genuina y específica de la práctica del docente, una dificultad recurrente de aprendizaje en su grupo, una estrategia metodológica que desea explorar, una tensión pedagógica que le genera incertidumbre y no de una imposición externa desconectada de su experiencia cotidiana.

El segundo momento, actuar, implica la implementación deliberada y documentada de la estrategia planificada, manteniendo un registro sistemático de su desarrollo que permitirá el análisis posterior. Es importante que esta acción se implemente con la flexibilidad necesaria para responder a las circunstancias imprevistas del aula, sin que esta flexibilidad comprometa la posibilidad de un análisis riguroso posterior.

El tercer momento, observar, implica la recolección sistemática de evidencia sobre los efectos de la acción implementada, utilizando los instrumentos que se desarrollarán en el apartado 8.2.2. Esta observación debe ser lo más sistemática y estructurada posible, evitando limitarse a impresiones generales no documentadas que dificultarían un análisis riguroso posterior.

El cuarto momento, reflexionar, implica el análisis crítico de la evidencia recogida, la interpretación de sus significados en relación con la pregunta de investigación original, y la identificación de ajustes necesarios para el siguiente ciclo de la espiral investigativa. Esta reflexión se enriquece significativamente cuando se realiza de manera colaborativa en lugar de exclusivamente individual, ya que la conversación con otros permite identificar interpretaciones alternativas y ángulos de análisis que el docente individual podría no percibir por sí solo (Kemmis & McTaggart, 1988; DuFour et al., 2016).

Este ciclo de cuatro momentos no se agota en una sola iteración: los ajustes identificados en la fase de reflexión alimentan una nueva fase de planificación, generando una espiral de ciclos sucesivos que permite un proceso de mejora progresiva y de comprensión cada vez más refinada del problema investigado, en lugar de un proceso lineal que concluye definitivamente después de una única intervención (Kemmis & McTaggart, 1988).

8.2.2. Herramientas de recolección de datos para la investigación-acción en el aula

El docente investigador dispone de un conjunto de herramientas de recolección de datos que son, en su mayoría, adaptaciones de prácticas pedagógicas ya familiares al ejercicio docente cotidiano, lo que reduce significativamente la carga adicional que la investigación-acción representa respecto al trabajo pedagógico regular.

El diario de campo o diario pedagógico es la herramienta más fundamental de la investigación-acción docente: un registro sistemático y regular de observaciones descriptivas sobre lo ocurrido, acompañadas de reflexiones interpretativas del propio docente sobre el significado de esas observaciones. Es importante que el diario distinga claramente entre la descripción de lo observado y la interpretación del docente sobre esas observaciones, evitando que la interpretación contamine prematuramente el registro descriptivo (Latorre, 2016).

Las muestras de trabajos estudiantiles, recogidas sistemáticamente a lo largo del proceso investigado, constituyen una fuente de evidencia particularmente rica para analizar la evolución del aprendizaje de los estudiantes en relación con la estrategia pedagógica investigada, conectando directamente con los principios de evaluación formativa desarrollados en el Capítulo 5.

Los cuestionarios y entrevistas breves a los estudiantes permiten recoger sistemáticamente la perspectiva de quienes son, en última instancia, los protagonistas del proceso de aprendizaje investigado, una fuente de evidencia frecuentemente subutilizada en los procesos de investigación-acción docente que tienden a privilegiar exclusivamente la perspectiva del propio docente.

Los registros de observación estructurada, con pautas específicas y predefinidas de qué observar permiten sistematizar la recolección de evidencia sobre aspectos específicos del comportamiento o la participación de los estudiantes que serían difíciles de capturar de manera confiable en un registro puramente narrativo.

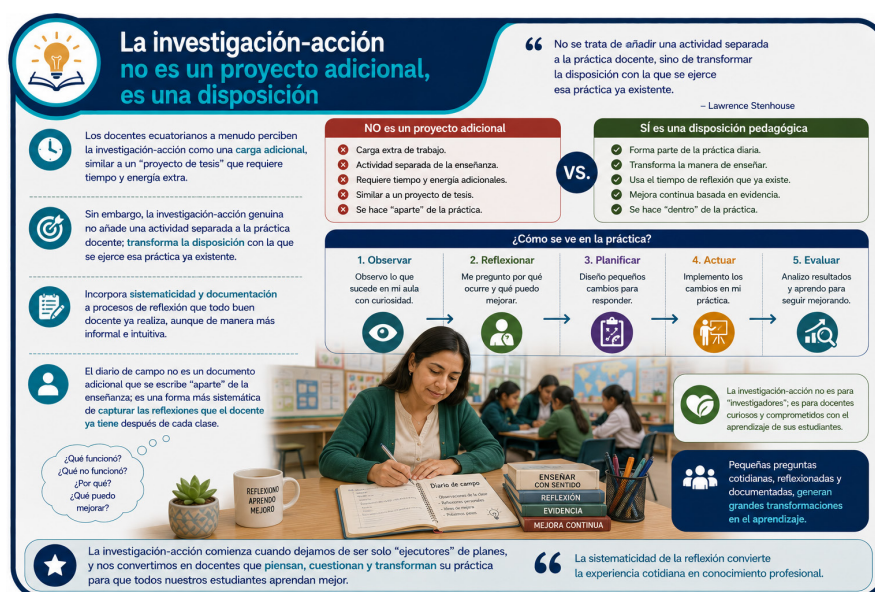
La triangulación de estas múltiples fuentes de evidencia es la estrategia fundamental para fortalecer el rigor y la credibilidad del conocimiento generado a través de la investigación-acción, permitiendo que las interpretaciones del docente investigador se sustenten en evidencia convergente desde múltiples ángulos, y no en una única fuente potencialmente sesgada (Latorre, 2016; Elliott, 2005).

Tabla 8.2

El ciclo de la investigación-acción aplicado a un ejemplo de aula ecuatoriana

Momento	Pregunta orientadora	Ejemplo aplicado: dificultad en comprensión lectora de textos expositivos, 6to grado
Planificar	¿Qué problema quiero comprender o transformar, y qué estrategia implementaré?	Diseño de una secuencia de andamiaje con organizadores gráficos para la lectura de textos expositivos de Ciencias Naturales
Actuar	¿Cómo implemento la estrategia de manera documentada?	Implementación de la secuencia durante tres semanas, con registro de las sesiones en el diario de campo
Observar	¿Qué evidencia recojo sobre los efectos de la estrategia?	Muestras de organizadores gráficos completados, cuestionario breve a los estudiantes sobre su percepción de la estrategia, registro estructurado de participación
Reflexionar	¿Qué significa esta evidencia, y qué ajustes son necesarios?	Análisis colaborativo con colegas de la CPA: la estrategia funciona bien para textos narrativos-descriptivos pero requiere ajustes para textos con estructura causal compleja

Nota. Elaboración propia basada en Kemmis y McTaggart (1988) y Latorre (2016).



8.3. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

8.3.1. ¿Qué es la sistematización y en qué se diferencia de la investigación - acción?

La sistematización de experiencias es una práctica de generación de conocimiento con una larga tradición en el campo de la educación popular y el trabajo social latinoamericano, desarrollada especialmente por Oscar Jara (2018) a partir de la tradición inaugurada por Paulo Freire, que se propone recuperar, ordenar y analizar críticamente una experiencia educativa ya vivida con el propósito de extraer aprendizajes que puedan comunicarse a otros y que puedan orientar la mejora de futuras intervenciones similares (Jara, 2018).

Aunque la sistematización comparte con la investigación - acción el interés por generar conocimiento desde la práctica y por los propios protagonistas de esa práctica, existen diferencias metodológicas relevantes que conviene distinguir para que el docente ecuatoriano pueda elegir el enfoque más adecuado según su propósito específico. La investigación - acción, como se desarrolló en el apartado 8.2, se estructura a través de ciclos iterativos de planificación e intervención deliberadamente diseñados desde el inicio del proceso con un propósito investigativo explícito. La sistematización, en cambio, puede aplicarse retrospectivamente a una experiencia que no fue diseñada originalmente como un proceso de investigación, recuperando y analizando críticamente lo ya vivido con el objetivo de comprender por qué ocurrió lo que ocurrió y qué aprendizajes pueden extraerse de ello (Jara, 2018).

Esta diferencia tiene una implicación práctica relevante para el docente ecuatoriano: mientras que la investigación - acción requiere una planificación previa relativamente estructurada, la sistematización permite valorizar experiencias pedagógicas ya realizadas que no fueron documentadas con el rigor metodológico de la investigación-acción pero que contienen, sin duda, aprendizajes valiosos que merecen ser recuperados, ordenados y comunicados.

8.3.2. El modelo de cinco fases de Oscar Jara

Jara (2018) propone un modelo de sistematización estructurado en cinco fases secuenciales que el docente ecuatoriano puede adaptar a la escala y las particularidades de su propia experiencia pedagógica:

Fase 1 - El punto de partida: Implica la delimitación clara de la experiencia a sistematizar y la recuperación de los registros y materiales disponibles sobre esa experiencia: planificaciones, evidencias de aprendizaje, fotografías, testimonios, cualquier documentación existente que permita reconstruir lo vivido.

Fase 2 - Las preguntas iniciales: Implica la formulación explícita del propósito de la sistematización y del eje de sistematización, es decir, el hilo conductor específico que orientará el análisis, evitando la dispersión que resultaría de intentar sistematizar “toda” la experiencia sin un foco delimitado.

Fase 3 - La recuperación del proceso vivido: Implica la reconstrucción ordenada, típicamente cronológica, de lo que efectivamente ocurrió durante la experiencia, identificando los momentos clave, las decisiones tomadas, los imprevistos enfrentados y las reacciones de los diferentes actores involucrados, otros docentes.

Fase 4 - La reflexión de fondo: Es la fase analítica central de la sistematización, en la que el docente se pregunta por qué ocurrió lo que ocurrió, qué factores explican los resultados obtenidos, qué tensiones o contradicciones emergieron durante el proceso, y qué relación existe entre la experiencia vivida y los marcos conceptuales o teóricos disponibles sobre el tema, eventualmente, los desarrollados en los capítulos anteriores de este libro.

Fase 5 - Los puntos de llegada: Implica la formulación explícita de las conclusiones y los aprendizajes generados por el proceso de sistematización, y las recomendaciones prácticas que se derivan de ellos para

la mejora de futuras experiencias similares, cerrando el ciclo con la comunicación de estos aprendizajes a otros docentes u actores interesados, conectando con las estrategias de difusión que se desarrollarán en el apartado 8.4 (Jara, 2018).

8.3.3. La sistematización como herramienta de valorización del conocimiento docente ecuatoriano

La sistematización de experiencias tiene una relevancia particular en el contexto ecuatoriano por una razón que merece ser subrayada con claridad: una enorme cantidad de conocimiento pedagógico valioso, generado cotidianamente por docentes ecuatorianos en las condiciones más diversas y frecuentemente más desafiantes del sistema educativo nacional, se pierde sistemáticamente porque nunca se documenta, se ordena ni se comunica más allá de la memoria individual del docente que la vivió (Jara, 2018; Ponce & Drouet, 2021).

Este fenómeno tiene consecuencias que trascienden la pérdida de conocimiento específico: perpetúa la percepción de que el conocimiento pedagógico válido y legítimo se genera exclusivamente en las universidades, los organismos internacionales o los centros de investigación educativa, y que los docentes de aula son meros receptores y aplicadores de ese conocimiento externo, sin capacidad ni legitimidad para generar conocimiento propio. La sistematización de experiencias, en este sentido, tiene un valor que trasciende lo metodológico: es una práctica de reivindicación de la legitimidad epistémica del conocimiento pedagógico generado desde la práctica docente cotidiana, particularmente relevante para docentes de contextos históricamente subrepresentados en la producción académica sobre educación, cuyo conocimiento situado sobre cómo enseñar efectivamente en sus contextos específicos constituye un aporte de valor incalculable que merece ser documentado, valorado y compartido con la misma legitimidad que cualquier investigación académica convencional (Jara, 2018; Walsh, 2018).

Tabla 8.3

Comparación entre investigación-acción y sistematización de experiencias

Dimensión	Investigación-acción	Sistematización de experiencias
Momento de aplicación	Diseñada desde el inicio con propósito investigativo explícito	Puede aplicarse retrospectivamente a experiencias ya vividas
Estructura metodológica	Ciclos iterativos de planificar-actuar-observar-reflexionar	Cinco fases secuenciales: punto de partida, preguntas, recuperación, reflexión, puntos de llegada
Pregunta central	¿Qué efecto tiene esta estrategia que estoy implementando?	¿Por qué ocurrió lo que ocurrió en esta experiencia ya vivida?
Origen tradición	Kurt Lewin, Stenhouse, tradición anglosajona de investigación educativa	Oscar Jara, Paulo Freire, tradición latinoamericana de educación popular
Aplicación típica	Problemas o preguntas pedagógicas específicas en curso	Proyectos, innovaciones o experiencias ya finalizadas o de largo desarrollo

Nota. Elaboración propia basada en Kemmis y McTaggart (1988) y Jara (2018).

8.4. ESCRITURA PEDAGÓGICA Y DIFUSIÓN DEL CONOCIMIENTO DOCENTE

8.4.1. ¿Por qué escribir sobre la propia práctica?

El conocimiento pedagógico generado a través de la investigación-acción o la sistematización de experiencias solo alcanza su pleno potencial de impacto cuando se comunica más allá del propio docente que lo generó, permitiendo que otros colegas, instituciones o incluso la comunidad académica más amplia

puedan beneficiarse de los aprendizajes obtenidos. La escritura pedagógica es, en este sentido, el paso final y frecuentemente el más subestimado del ciclo completo de generación de conocimiento docente (Elliott, 2005).

Para el docente ecuatoriano, escribir sobre la propia práctica cumple múltiples propósitos que merece la pena diferenciar. En primer lugar, cumple un propósito de desarrollo profesional individual: el proceso mismo de poner en palabras escritas una experiencia pedagógica obliga a una claridad de pensamiento y a una organización lógica que frecuentemente revela aspectos de la propia práctica que no habían sido plenamente conscientes o articulados previamente. En segundo lugar, cumple un propósito de contribución colectiva: cada experiencia pedagógica documentada y comunicada se convierte en un recurso potencial para otros docentes que enfrentan desafíos similares en sus propios contextos. Y en tercer lugar, cumple un propósito de proyección profesional: la publicación de experiencias pedagógicas sistematizadas en revistas educativas, la presentación en congresos o encuentros pedagógicos, y la participación en redes profesionales de docentes fortalecen la trayectoria profesional del docente y su reconocimiento como profesional capaz de generar conocimiento, no solo de aplicarlo.

8.4.2. Canales de publicación y difusión disponibles para el docente ecuatoriano

El docente ecuatoriano dispone, en el contexto actual, de un ecosistema creciente aunque todavía limitado de canales de publicación y difusión para comunicar el conocimiento pedagógico generado desde su práctica. Las revistas educativas ecuatorianas de acceso abierto, como la propia Revista Ecuatoriana de Desarrollo Social y Ambiental, que constituye un espacio editorial explícitamente orientado a la publicación de investigación y sistematización de experiencias educativas generadas en y para el contexto nacional, ofrecen un canal accesible para docentes que buscan una primera experiencia de publicación académica, con procesos editoriales generalmente menos exigentes en términos de requisitos metodológicos formales que las revistas científicas internacionales de alto impacto, aunque igualmente rigurosos en términos de calidad y pertinencia del contenido (Ponce & Drouet, 2021).

Los encuentros y congresos pedagógicos institucionales, distritales y nacionales, organizados periódicamente por el MINEDUC, las universidades de formación docente y diversas organizaciones de la sociedad civil vinculadas a la educación, constituyen espacios complementarios de difusión que permiten la comunicación oral y la retroalimentación directa de otros docentes y especialistas, frecuentemente como paso previo a una eventual publicación escrita más formal.

Las redes y comunidades profesionales digitales ofrecen un canal de difusión más informal pero de alcance potencialmente amplio, especialmente valioso para la comunicación rápida de estrategias prácticas y recursos didácticos entre pares, aunque con menor rigor de validación que los canales de publicación formal.

Finalmente, los blogs y plataformas de escritura docente, cada vez más utilizados por docentes innovadores ecuatorianos para documentar públicamente su práctica pedagógica de manera continua, ofrecen un espacio de escritura de menor exigencia formal que facilita el desarrollo progresivo del hábito de escritura pedagógica, que puede eventualmente evolucionar hacia formas más estructuradas de sistematización y publicación académica.

8.4.3. Estructura básica de un artículo de sistematización de experiencia educativa

Para el docente ecuatoriano que se aproxima por primera vez a la escritura de un artículo de sistematización de experiencia educativa con fines de publicación, resulta útil contar con una estructura básica orientadora, adaptable según los requisitos específicos de cada revista o canal de publicación: una introducción que contextualiza la experiencia y su relevancia; un marco conceptual breve que sitúa la experiencia en relación con conceptos o marcos teóricos relevantes; una descripción metodológica de cómo se desarrolló la experiencia y cómo se sistematizó o investigó, incluyendo el contexto institucional específico; una

presentación de resultados o hallazgos, idealmente acompañada de evidencia concreta que sustancie las afirmaciones realizadas; y una discusión y conclusiones que analice el significado de esos hallazgos, sus limitaciones, y las recomendaciones prácticas que se derivan de la experiencia para otros docentes o instituciones que enfrenten desafíos similares (Jara, 2018; Elliott, 2005).

El primer artículo no tiene que ser perfecto

“ La escritura pedagógica docente se desarrolla escribiendo, recibiendo retroalimentación y volviendo a escribir. — Mejora continua

Muchos docentes postergan la escritura porque creen que necesitan un dominio metodológico y estilístico “perfecto”. Ese perfeccionismo paraliza.

El primer artículo no necesita la sofisticación de una investigación doctoral. Necesita honestidad, claridad y evidencia de la práctica.

Se trata de comunicar una experiencia pedagógica real:

- Qué ocurrió
- Qué evidencias hay
- Qué aprendí
- Qué haría diferente

La calidad de la escritura docente se desarrolla progresivamente a través de:

- La práctica repetida
- La retroalimentación de editores y colegas
- La lectura sostenida de otros trabajos

No busques que tu primer artículo sea perfecto. Busca que sea verdadero, útil y compartible. El impacto comienza con el primer paso.

MITO DEL PERFECCIONISMO

- ✗ Necesito ser experto en metodología.
- ✗ Mi escritura no es lo suficientemente buena.
- ✗ Mi experiencia no es “investigación”.
- ✗ Cuando sea perfecto, publicaré.

Resultado: Nunca publica, la experiencia se pierde.

MENTALIDAD DE CRECIMIENTO

- ✓ Aprendo metodología mientras escribo.
- ✓ Mi escritura mejora con la práctica.
- ✓ Mi experiencia tiene valor si la comparto.
- ✓ Empezó ahora y sigo mejorando.

Resultado: Publica, aprende, inspira y transforma.

VS.

Pasos para comenzar a escribir tu primer artículo

1. Elige una experiencia significativa de tu práctica.
2. Recopila evidencias: observaciones, registros, trabajos, fotografías, etc.
3. Reflexiona: ¿qué aprendí? ¿qué funcionó? ¿qué puedo mejorar?
4. Organiza tus ideas y escribe un borrador sencillo.
5. Comparte con colegas o editores, recibe retroalimentación y mejora.

Tu experiencia puede ser la guía que otro docente necesita. Escribir es una forma de devolver y multiplicar lo aprendido.

RECUERDA:

El primer artículo abre puertas, genera confianza y te conecta con una comunidad de docentes que también están aprendiendo a escribir y a transformar.

Consejos para tu primer artículo

- Enfócate en un problema real de tu aula.
- Sé claro y concreto, evita tecnicismos innecesarios.
- Escribe con tu voz profesional auténtica.
- Usa evidencias concretas para sustentar tus ideas.
- Acepta que es solo el inicio de tu camino como autor.

8.5. HOJA DE RUTA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: INTEGRANDO LOS OCHO CAPÍTULOS

8.5.1. El desarrollo profesional docente como trayectoria, no como evento

A lo largo de este libro hemos presentado un conjunto extenso y ambicioso de marcos conceptuales, evidencia empírica y estrategias prácticas: los fundamentos del aprendizaje significativo y las neurociencias educativas, las metodologías activas, la educación inclusiva y el DUA, la tecnología educativa y la ciudadanía digital, la evaluación formativa, la gestión del aula innovadora, el liderazgo pedagógico y las comunidades profesionales de aprendizaje, y ahora, en este capítulo final, la investigación - acción y la sistematización de experiencias. Sería no solo poco realista sino pedagógicamente contraproducente esperar que un docente, al terminar la lectura de este libro, intente implementar simultáneamente la totalidad de estos marcos y estrategias en su práctica cotidiana (Fullan, 2016; Hattie, 2023).

El desarrollo profesional docente efectivo, como se analizó en el Capítulo 7 al examinar las condiciones institucionales de la mejora continua, no ocurre a través de transformaciones simultáneas y totales de la práctica, sino a través de una trayectoria sostenida de mejora incremental, focalizada progresivamente en aspectos específicos de la práctica pedagógica, revisada y ajustada continuamente a través de ciclos de investigación-acción como los descritos en el apartado 8.2, y sostenida en el tiempo a través de estructuras de colaboración profesional como las Comunidades Profesionales de Aprendizaje desarrolladas en el Capítulo 7 (Fullan, 2016; DuFour et al., 2016).

Esta última sección del libro propone al docente ecuatoriano una hoja de ruta orientadora para integrar progresivamente los aprendizajes de los ocho capítulos de este libro en un proceso sostenido de desarrollo profesional a mediano y largo plazo.

8.5.2. Una propuesta de trayectoria en cuatro fases

Fase 1 - Diagnóstico y priorización: El docente que ha completado la lectura de este libro se enfrenta a una decisión crítica: por dónde empezar. La recomendación fundamentada en la evidencia de mejora educativa sostenida (Fullan, 2016) es resistir la tentación de intentar implementar múltiples innovaciones simultáneamente, y en su lugar dedicar un primer período a un diagnóstico honesto de la propia práctica: ¿cuál de las dimensiones desarrolladas en este libro representa la brecha más significativa entre mi práctica actual y las prácticas recomendadas por la evidencia? ¿Es la gestión del clima de aula? ¿La calidad de mi evaluación formativa? ¿La inclusión efectiva de estudiantes con necesidades específicas? ¿La integración crítica de la tecnología? Este diagnóstico, idealmente realizado con el apoyo de un colega, un mentor o una CPA como las descritas en el Capítulo 7, permite priorizar un foco específico de trabajo en lugar de dispersar el esfuerzo de mejora en múltiples direcciones simultáneas.

Fase 2 - Implementación focalizada con ciclos de investigación - acción: Una vez identificado el foco prioritario de mejora, el docente diseña e implementa un primer ciclo de investigación - acción, siguiendo la estructura descrita en el apartado 8.2: planificar una estrategia específica relacionada con el foco identificado, implementarla de manera documentada, observar sistemáticamente sus efectos, y reflexionar sobre los ajustes necesarios para un segundo ciclo. Esta fase, que puede extenderse durante uno o dos trimestres escolares, permite un proceso de mejora progresiva y basada en evidencia, en lugar de una implementación puntual sin seguimiento ni ajuste.

Fase 3 - Sistematización y ampliación: Una vez que el docente ha completado varios ciclos de investigación-acción sobre su foco prioritario y ha generado una comprensión más sólida de qué estrategias funcionan efectivamente en su contexto específico, este es el momento apropiado para sistematizar la experiencia siguiendo el modelo de Jara (2018) desarrollado en el apartado 8.3, documentando y comunicando los aprendizajes generados, y para considerar la ampliación del foco de trabajo hacia una segunda dimensión prioritaria identificada en el diagnóstico inicial, iniciando un nuevo ciclo de la trayectoria de desarrollo profesional.

Fase 4 - Proyección hacia el liderazgo pedagógico distribuido: A medida que el docente acumula experiencia sistematizada y validada en su propia práctica, se encuentra en una posición cada vez más sólida para asumir roles de liderazgo pedagógico distribuido dentro de su institución, multiplicando el impacto de su desarrollo profesional individual hacia la mejora institucional colectiva descrita en el Capítulo 7, y eventualmente proyectando su conocimiento pedagógico más allá de su propia institución, a través de la publicación, la participación en redes profesionales o la formación de otros docentes.

Tabla 8.4

Hoja de ruta de desarrollo profesional docente: síntesis de las cuatro fases

Fase	Duración orientativa	Actividad central	Conexión con capítulos del libro
1. Diagnóstico y priorización	Primer trimestre	Identificación honesta y colaborativa de la brecha prioritaria de mejora	Todos los capítulos como marco de referencia diagnóstica
2. Implementación focalizada	Segundo y tercer trimestre	Ciclos de investigación-acción sobre el foco prioritario identificado	Cap. 8 (metodología) + capítulo específico según el foco elegido
3. Sistematización y ampliación	A partir del primer año	Documentación y comunicación de aprendizajes; inicio de un nuevo foco	Cap. 8 (sistematización y escritura)
4. Proyección hacia el liderazgo	Mediano y largo plazo	Asunción de roles de liderazgo pedagógico distribuido	Cap. 7 (liderazgo y CPA) + Cap. 8 (difusión)

Nota. Elaboración propia basada en Fullan (2016), DuFour et al. (2016) y Jara (2018).

CIERRE INTEGRADOR DEL LIBRO: EL DOCENTE ECUATORIANO COMO AGENTE DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Al llegar a esta última sección, resulta pertinente detenerse a mirar el camino recorrido a lo largo de los ocho capítulos de este libro, y a preguntarnos qué idea central, si tuviéramos que sintetizar toda la obra en una sola afirmación, atraviesa y conecta todos los contenidos desarrollados.

Esa idea central puede formularse de la siguiente manera: la transformación de la educación ecuatoriana no depende de la adopción de recetas metodológicas importadas ni de la implementación mecánica de políticas educativas diseñadas desde la distancia, sino de la capacidad de cada docente, cada equipo directivo y cada institución educativa para comprender profundamente los fundamentos pedagógicos, científicos y éticos de las prácticas educativas efectivas, y para adaptarlas, con criterio profesional, creatividad y compromiso ético, a la realidad específica, diversa y desafiante de sus propios contextos.

Este principio ha atravesado cada uno de los capítulos de este libro. En el Capítulo 1, comprendimos que el aprendizaje significativo requiere conectar los nuevos conocimientos con las estructuras cognitivas y las experiencias previas de los estudiantes, una comprensión que exige del docente un conocimiento profundo de la realidad específica, cultural y vivencial de cada uno de sus estudiantes. En el Capítulo 2, exploramos las metodologías activas no como técnicas a aplicar mecánicamente, sino como marcos que requieren un rediseño profundo del rol docente y de las relaciones de poder en el aula. En el Capítulo 3, la educación inclusiva y el DUA nos enseñaron que la diversidad no es un problema para gestionar sino una riqueza pedagógica a aprovechar, exigiendo del docente una disposición de apertura y creatividad ante la variabilidad humana. En el Capítulo 4, la tecnología educativa se presentó no como una solución tecnológica per se, sino como una herramienta que requiere criterio pedagógico crítico para su integración efectiva y ética. En el Capítulo 5, la evaluación formativa nos desafió a repensar el propósito mismo de evaluar, desde la medición sancionadora hacia la retroalimentación que impulsa el aprendizaje. En el Capítulo 6, la gestión del aula se transformó de un ejercicio de control hacia una práctica de construcción de comunidad y ciudadanía democrática. En el Capítulo 7, comprendimos que ninguna transformación individual es sostenible sin liderazgo pedagógico efectivo y culturas institucionales de colaboración. Y en este Capítulo 8, hemos propuesto al docente como investigador de su propia práctica, generador legítimo de conocimiento pedagógico situado.

El hilo conductor que atraviesa estos ocho capítulos es, en definitiva, una convicción profunda sobre la naturaleza del trabajo docente: enseñar no es transmitir un currículo prediseñado ni aplicar técnicas metodológicas de manera mecánica; es un trabajo intelectual, ético y profundamente humano que requiere del docente una comprensión sólida de los fundamentos científicos y pedagógicos de su disciplina, una disposición constante de aprendizaje y reflexión sobre la propia práctica, y un compromiso ético inquebrantable con la dignidad, el potencial y los derechos de cada uno de sus estudiantes, sin excepción.

En el Ecuador de 2026, un país que enfrenta desafíos educativos complejos: las secuelas socioemocionales de la pandemia, las brechas de aprendizaje acumuladas, la persistencia de la desigualdad educativa entre contextos urbanos y rurales, entre instituciones fiscales y privadas, entre estudiantes con y sin necesidades educativas específicas atendidas adecuadamente la responsabilidad que recae sobre cada docente individual puede parecer, en ocasiones, abrumadora. Sin embargo, este libro ha intentado demostrar, capítulo tras capítulo, que esta responsabilidad no debe ni puede ejercerse en soledad: existe evidencia robusta, marcos conceptuales sólidos, estrategias prácticas validadas internacionalmente y adaptadas a la realidad ecuatoriana, y estructuras institucionales y profesionales de colaboración que pueden sostener y multiplicar el impacto de cada docente comprometido con la transformación de su práctica.

La invitación final de este libro, entonces, no es a la implementación mecánica de las estrategias aquí presentadas, sino a una disposición más profunda: la de convertirse en un profesional reflexivo, crítico, colaborativo y en constante aprendizaje, capaz de leer la evidencia disponible con rigor, de adaptarla con

creatividad a su contexto específico, de documentar y comunicar los aprendizajes generados desde su propia práctica, y de contribuir, desde su aula específica, a la construcción de un sistema educativo ecuatoriano más justo, más inclusivo y más comprometido con el desarrollo pleno del potencial de cada uno de sus estudiantes.



Última reflexión: el docente que este libro imagina

“ La enseñanza que deja huella no es la que repite respuestas, sino la que despierta preguntas y acompaña procesos. ”

Este libro imagina un docente que es:

- PIENSA**
Reflexiona críticamente sobre su práctica y toma decisiones pedagógicas conscientes.
- DUDA**
Se cuestiona, busca nuevas respuestas y está siempre dispuesto a aprender.
- INVESTIGA**
Indaga su práctica con rigor y la transforma a partir de evidencias.
- COLABORA**
Trabaja con sus colegas, comparte, aprende en comunidad.
- SE EQUIVOCA Y APRENDE**
Asume los errores como parte del proceso y los convierte en oportunidades de mejora.
- DEFIENDE**
Cree en la dignidad y el potencial de cada estudiante, con justicia, inclusión y esperanza.
- CRECE EN COMUNIDAD**
Encuentra en la colaboración, no en el aislamiento, la fuente más poderosa de su crecimiento profesional.



NUESTRO COMPROMISO CON EL APRENDIZAJE

- ✓ Escuchamos
- ✓ Respetamos
- ✓ Participamos
- ✓ Nos apoyamos
- ✓ Todos aprendemos

Cada estudiante importa
Preguntar es aprender
Error es parte del aprendizaje
Juntos vamos más lejos

Si después de leer este libro decides comenzar, aunque sea con un solo cambio pequeño y bien fundamentado en tu práctica cotidiana, documentado con sistematicidad y compartido con al menos un colega dispuesto a acompañarte en esa reflexión...

COMIENZA CON UN CICLO SIMPLE DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN



1. PLANIFICA
Identifica una situación que quieres mejorar.

2. ACTÚA
Implementa un cambio pequeño y fundamentado.

3. OBSERVA
Recoge evidencias sobre lo que ocurre.

5. COMPARTE
Dialoga con un colega y enriquece la reflexión.

Pequeños cambios, grandes transformaciones

...este libro habrá cumplido su propósito más profundo: contribuir a tu crecimiento profesional y, a través de él, al aprendizaje y desarrollo integral de tus estudiantes.

Un docente que se transforma, transforma realidades.

- Mejora su práctica día a día.
- Fortalece su comunidad educativa.
- Impacta positivamente en la vida de sus estudiantes.
- Construye una educación más justa, humana y de calidad.
- Contribuye a un Ecuador que aprende, crece y transforma.

ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN Y APLICACIÓN

Pregunta 1.

Stenhouse (1975/2017) sostiene que el docente investigador es quien tiene la capacidad de adaptar las innovaciones pedagógicas generales a las particularidades de su contexto específico. Reflexiona sobre al menos una estrategia presentada en los capítulos anteriores de este libro que hayas intentado implementar o que planees implementar en tu contexto. ¿Qué adaptaciones específicas ha requerido o requeriría esa estrategia para funcionar efectivamente en tu realidad institucional particular, y qué evidencia necesitarías recoger para determinar si esas adaptaciones son efectivas?

Pregunta 2.

El capítulo distingue entre la investigación-acción técnica, práctica y crítica o emancipadora (Carr & Kemmis, 1986). Analiza críticamente: ¿en qué medida las políticas de “innovación pedagógica” implementadas frecuentemente desde el MINEDUC o desde organismos internacionales en el sistema educativo ecuatoriano se aproximan más a una lógica de investigación-acción técnica que a una lógica práctica o crítica que reconozca la agencia y el conocimiento situado del docente? ¿Qué condiciones institucionales serían necesarias para desplazar este equilibrio hacia una mayor agencia docente?

Pregunta 3.

Jara (2018) sostiene que la sistematización de experiencias tiene un valor de reivindicación epistémica particularmente relevante para docentes de contextos históricamente subrepresentados en la producción académica sobre educación. Reflexiona sobre una experiencia pedagógica propia desarrollada en un contexto de alta vulnerabilidad, ruralidad o diversidad cultural, que consideres valiosa pero que nunca ha sido documentada ni comunicada formalmente. ¿Qué aprendizajes específicos crees que esa experiencia podría aportar a otros docentes si se sistematizara adecuadamente?

ACTIVIDAD PRÁCTICA INSTITUCIONAL

Actividad 8.1 - Mi primer ciclo completo de investigación-acción

Objetivo: Diseñar, implementar y documentar un ciclo completo de investigación-acción sobre un aspecto específico de la propia práctica pedagógica, aplicando el marco metodológico desarrollado en el apartado 8.2.

Instrucciones:

1. Identifica, a partir de un diagnóstico honesto de tu propia práctica, un problema o pregunta pedagógica específica y delimitada que te interese comprender o transformar, conectándola explícitamente con al menos un marco conceptual desarrollado en los capítulos anteriores de este libro.
2. Diseña una estrategia de acción concreta orientada a abordar ese problema, y planifica cómo la implementarás y durante cuánto tiempo (recomendable: entre tres y seis semanas para un primer ciclo).
3. Implementa la estrategia manteniendo un diario de campo con registros después de cada sesión relevante, distinguiendo claramente entre descripción de lo observado e interpretación personal.
4. Recoge al menos dos fuentes adicionales de evidencia que permitan triangular tus observaciones del diario de campo.
5. Al finalizar el período de implementación, reflexiona sistemáticamente sobre la evidencia recogida, idealmente en conversación con un colega o una CPA, y elabora un informe breve (dos a tres páginas) que documente el ciclo completo: la pregunta inicial, la estrategia implementada, la evidencia recogida y las conclusiones y ajustes identificados para un eventual segundo ciclo.

Tiempo estimado: Cuatro a siete semanas

Producto: Diario de campo + evidencia triangulada + informe de ciclo de investigación-acción

Recomendación: Esta actividad puede desarrollarse en el marco de una CPA institucional, fortaleciendo la calidad de la reflexión colectiva

ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN INSTITUCIONAL

ACTIVIDAD 8.2

De la experiencia vivida al artículo de sistematización

Objetivo: Sistematizar una experiencia pedagógica ya realizada, siguiendo el modelo de cinco fases de Jara (2018), con miras a su eventual publicación o comunicación formal.

Instrucciones:

1. Selecciona una experiencia pedagógica ya vivida que consideres valiosa y de la que dispongas de algún registro o memoria documentada (planificaciones, evidencias de aprendizaje, fotografías, testimonios).
2. Formula explícitamente el propósito de tu sistematización y el eje específico que guiará tu análisis, evitando intentar abarcar la totalidad de la experiencia sin un foco delimitado.
3. Reconstruye cronológicamente el proceso vivido, identificando momentos clave, decisiones tomadas e imprevistos enfrentados.
4. Elabora una reflexión de fondo que analice por qué ocurrió lo que ocurrió, relacionando la experiencia con al menos un marco conceptual desarrollado en este libro.
5. Redacta las conclusiones y recomendaciones prácticas de tu sistematización, siguiendo la estructura básica de artículo desarrollada en el apartado 8.4.3, y considera someterlo a un canal de publicación o difusión, como la Revista Ecuatoriana de Desarrollo Social y Ambiental, un encuentro institucional o distrital, o una red profesional digital.

Tiempo estimado: Cuatro a seis semanas

Producto: Artículo de sistematización de experiencia educativa, listo para revisión editorial

Proyección: Este producto puede constituir el primer paso hacia la publicación formal del docente en un medio académico

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3–4), 123–134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, Article 87. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view* (2nd ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.^a ed.). OEI/FUHEM.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed.). National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9853>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Routledge.
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1–19). Elsevier.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W., & Mattos, M. (2016). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (3rd ed.). Solution Tree Press.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970)
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M., & Akcaoglu, M. (2016). The substitution augmentation modification redefinition (SAMR) model: A critical review and suggestions for its use. *TechTrends*, 60(5), 433–441. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025–3034). IEEE. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003380542>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3–4), 85–118.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Krajcik, J. S., & Shin, N. (2014). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 275–297). Cambridge University Press.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 46(2), 165–193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013a). *Guía de trabajo: Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013b). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/curriculo/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Estándares de calidad educativa: Desempeño profesional directivo y docente*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/estandares-de-calidad-educativa/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de*

violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Naciones Unidas. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Paladines, C. (2016). Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatoriano. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 20, 17–48. <https://doi.org/10.17163/soph.n20.2016.01>

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>

Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Ministry of Education New Zealand.

Stenhouse, L. (2017). *Investigación y desarrollo del currículum* (7.^a ed.). Morata. (Obra original publicada en 1975)

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

UNESCO. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

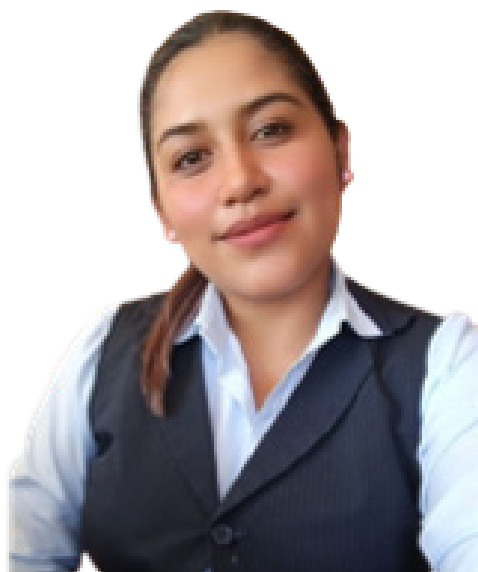
UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment* (2nd ed.). Solution Tree Press.

Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>



Mgtr. Joanna Karina Pucha Zapata

Unidad Educativa “Eduardo Hanner”- Parroquia Milagros

joannak.pucha@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0001-1169-041X>

Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educación Básica, título obtenido en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) el 25 de abril de 2022. Posteriormente, fortaleció su formación profesional cursando estudios de cuarto nivel en la Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil (UTEG), donde obtuvo el título de Magíster en Educación, mención Pedagogía, el 20 de enero de 2026.

Inició su trayectoria docente el 14 de abril de 2023 en la Unidad Educativa Eduardo Hanner, ubicada en la parroquia Milagros, cantón Pindal, Provincia de Loja, desempeñándose como docente de Educación General Básica Superior y Bachillerato. A lo largo de su ejercicio profesional ha demostrado compromiso con la formación integral de sus estudiantes, promoviendo estrategias pedagógicas innovadoras y una educación centrada en el desarrollo de competencias.

Actualmente cuenta con tres años de experiencia docente, consolidándose como una profesional comprometida con la calidad educativa y el mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además de su labor en el aula, forma parte del grupo de autores del libro “Aprender para la vida: fundamentos pedagógicos y estrategias didácticas para fortalecer competencias esenciales en educación básica”, una obra orientada al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y al desarrollo de competencias esenciales en la educación.

AUTOPARA



Lcda. Rosa Edilma Lalangui Sánchez

Unidad Educativa “Pintac”- Parroquia Zapotillo

rosa.lalangui@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0000-6772-3631>

Licenciada en Ciencias de la Educación mención Psicología Infantil y Educación Parvularia, título obtenido en la Universidad Nacional de Loja.

Inició su trayectoria docente el 03 de diciembre de 2013 en la Unidad Educativa Soldado Francisco Arturo Coronel, ubicada en la parroquia Paletillas, cantón Zapotillo, provincia de Loja, donde se desempeñó como docente de Educación Inicial. Posteriormente, continuó su labor profesional en la Escuela de Educación Básica Brasil, ubicada en el cantón Gualaceo, provincia del Azuay, fortaleciendo su experiencia en el ámbito educativo y consolidando su práctica pedagógica.

Actualmente, presta sus servicios en la Unidad Educativa Pintac, donde continúa desempeñando su labor con responsabilidad, vocación y compromiso con la formación integral de sus estudiantes. A lo largo de su ejercicio profesional, ha demostrado un firme compromiso con la formación integral de sus estudiantes, promoviendo estrategias pedagógicas innovadoras y un enfoque educativo centrado en el desarrollo de competencias, favoreciendo el aprendizaje significativo y el crecimiento personal y académico de sus educandos.

En la actualidad cuenta con doce años de experiencia docente, consolidándose como una profesional comprometida con la mejora continua, la innovación pedagógica y el fortalecimiento de los procesos educativos, contribuyendo de manera significativa al desarrollo académico y personal de sus estudiantes.

AUTOORA



Mgtr. Carina Isabel Lalangui Sánchez

Unidad Educativa “Eduardo Hanner”- Parroquia Milagros

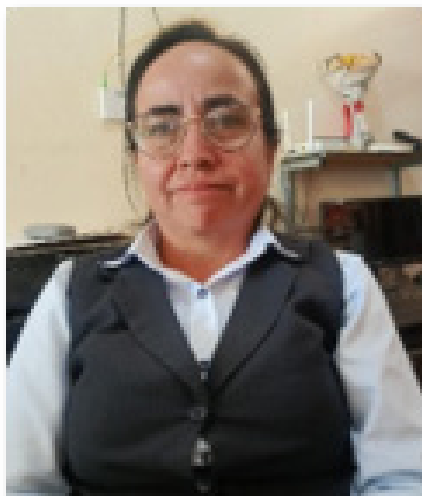
cariana.lalangui@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-7277-4789>

Ingeniera en Contabilidad y Auditoría CPA, título obtenido en la Universidad Técnica de Cotopaxi el 2012-10-10. Posteriormente, fortaleció su formación profesional cursando estudios de cuarto nivel en la Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil (UTEG), donde obtuvo el título de Magíster en Educación, mención Pedagogía, el 2022-05-21.

Inició su trayectoria docente el 01 de junio de 2015 en la Unidad Educativa Gregorio Marañón, ubicada en la parroquia Bolaspamba, cantón Zapotillo, Provincia de Loja. Posteriormente, continuó su labor profesional en la Escuela de Educación Básica Sua, ubicada en el barrio las Peñas de la Parroquia Milagros cantón Pindal, provincia del Loja, fortaleciendo su experiencia en el ámbito educativo y consolidando su práctica pedagógica.

Actualmente Trabaja en la Unidad Educativa Eduardo Hanner, ubicada en la parroquia Milagros, cantón Pindal, provincia de Loja, desempeñándose como docente de Educación General Básica Superior y Bachillerato. A lo largo de su trayectoria profesional, ha evidenciado un sólido compromiso con la formación integral de sus estudiantes, impulsando la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras y promoviendo una educación orientada al desarrollo de competencias, en concordancia con los principios de calidad y excelencia educativa. Actualmente cuenta con Once años de experiencia docente, consolidándose como una profesional comprometida con la calidad educativa y el mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.



Lcda. Yoise Dolores Romero Pinzon

Unidad Educativa “Eduardo Hanner”- Parroquia Milagros

yoise.romero@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0000-7547-775X>

Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educación Básica, título obtenido en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) el 13 de septiembre de 2012.

Inició su trayectoria docente en la escuela de Educación Básica Jambelí del barrio Órganos Alto de la parroquia Milagros el 26 de noviembre de 1998 y luego vine a la Unidad Educativa Eduardo Hanner el 18 de agosto del 2014, ubicada en la parroquia Milagros, cantón Pindal, Provincia de Loja, que ahora en la actualidad sigo en esa institución desempeñándose como docente de Educación Básica Superior. A lo largo de su ejercicio profesional ha demostrado compromiso con la formación integral de sus estudiantes, promoviendo estrategias pedagógicas innovadoras y una educación centrada en el desarrollo de competencias.

Actualmente cuenta con 28 años de experiencia docente, consolidándose como una profesional comprometida con la calidad educativa y el mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.



Lcda. Diana Valeria Espinoza Vincés

Unidad Educativa “Eduardo Hanner”- Parroquia Milagros

dianav.espinoza@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-7211-529X>

Profesora en Educación Básica Nivel Tecnológico, título obtenido en Instituto Pedagógico “Ciudad de Cariamanga” el 02 de febrero del 2021. Posteriormente, fortaleció su formación profesional obtiene su Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la Universidad Bolivariana del Ecuador el 06 de mayo del 2026.

Inició su trayectoria docente el 01 de abril del 2011 en la Escuela de Educación Básica Reinaldo Cueva Borrero, ubicada en la parroquia Sacapalca, cantón Gonzanama, Provincia de Loja, desempeñándose como docente de Educación General Básica, bajo la modalidad de contrato. En la cual imparte 5 años lo largo de su ejercicio profesional ha demostrado compromiso con la formación integral de sus estudiantes, promoviendo estrategias pedagógicas innovadoras y una educación centrada en el desarrollo de competencias.

En el noviembre del 2016 gana su partida bajo la modalidad de nombramiento en la Unidad Educativa EDUARDO HANNER ubicada en parroquia Milagros, cantón Pindal, Provincia de Loja, Actualmente cuenta con quince años de experiencia docente, consolidándose como una profesional comprometida con la calidad educativa y el mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

¿Cómo transformar la educación básica ecuatoriana mediante prácticas pedagógicas innovadoras, inclusivas y contextualizadas?

Innovación pedagógica en la educación básica ecuatoriana: Metodologías activas, inclusión y desarrollo integral ofrece una visión amplia, actual y práctica de los principales desafíos que enfrentan docentes, directivos e instituciones educativas en un escenario marcado por la diversidad, la transformación tecnológica y la necesidad de garantizar aprendizajes significativos para todos.

A lo largo de sus capítulos, la obra analiza los fundamentos de la innovación pedagógica y presenta orientaciones para incorporar metodologías activas, educación inclusiva, Diseño Universal para el Aprendizaje, interculturalidad, herramientas digitales, inteligencia artificial, evaluación formativa, disciplina positiva y estrategias de gestión del aula. También aborda el liderazgo pedagógico, el trabajo colaborativo entre docentes y la investigación-acción como medios para construir procesos sostenibles de mejora educativa.