

Primera Edición 2025

CURRÍCULO INNOVADOR EN ECUADOR:

DESARROLLANDO COMPETENCIAS EN LOS NIVELES
EDUCATIVOS PARA UN MUNDO CAMBIANTE



CURRÍCULO INNOVADOR EN ECUADOR: DESARROLLANDO COMPETENCIAS EN LOS NIVELES EDUCATIVOS PARA UN MUNDO CAMBIANTE

ISBN: 978-9942-7407-6- 2



**ATHENA
NOVA**
EDITORIAL

CURRÍCULO INNOVADOR EN ECUADOR: DESARROLLANDO COMPETENCIAS EN LOS NIVELES EDUCATIVOS PARA UN MUNDO CAMBIANTE

AUTORES:

Silvia Margoth Quisaguano Doicela

Juan Cornelio Marin Males

Ana Greys Nieto Orozco

Rosa Ramona Aveiga Cabezas





Licencia Creative Commons:

Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional (BY-NC-ND 4.0)



Primera Edición, octubre 2025

TÍTULO: Currículo innovador en ecuador: desarrollando competencias en los niveles educativos para un mundo cambiante

ISBN: 978-9942-7407-6-2

Editado por:

Sello editorial: ©Athena Nova S.A.S

N° de Alta: 97899427407

Editorial: © Athena Nova Editorial Académica
Riobamba, Chimborazo, Ecuador.

Teléfono: +593 99 285 3827

Código Postal: 060111

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

Corrección y diseño:

©Athena Nova Editorial Académica

Diseñador Gráfico: Diego Fernando Barrionuevo

Diseño, Montaje y Producción Editorial:

©Athena Nova Editorial Académica

Diseñador Gráfico: Joseph Alexander Cepeda

Director del equipo editorial:

Franklin Fernando Quintero

Editor (a) en jefe:

Daniela Margoth Caichug

Hecho en Ecuador

AUTORES

Silvia Margoth Quisaguano Doicela

Unidad Educativa Mariscal Antonio José de Sucre

silvy_51530@hotmail.com



<https://orcid.org/0009-0009-8516-8446>

Juan Cornelio Marin Males

Unidad Educativa República De Ecuador



juanmlaesz@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-8359-7709>

Ana Greys Nieto Orozco

Unidad Educativa Ing. A. Eduardo Pazmino Barcelona

nietoana282@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0005-4977-6007>

Rosa Ramona Aveiga Cabezas

Escuela de Educación Básica José De La Cruz

aveigarosa1974@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0003-0267-8384>

INTRODUCCIÓN

Escribir sobre el currículo siempre supone mirar de cerca a la escuela y, al mismo tiempo, mirar de lejos al país que la sostiene. Quienes firmamos estas páginas hemos pasado buena parte de nuestra vida profesional entre aulas, talleres de formación docente y equipos técnicos del sistema educativo ecuatoriano.

Allí hemos visto cómo la curiosidad y las ganas de aprender de niños, adolescentes y jóvenes se quiebran –o se potencian– según la forma en que les invitamos a explorar el mundo. De esa experiencia nace la motivación principal de este libro: proponer rutas reales para que el currículo deje de ser un documento en un estante y se convierta en una herramienta viva al servicio de las competencias que hoy exige un mundo impredecible.

Nos mueve, además, una inquietud compartida: las políticas y las reformas pasan, pero las brechas –territoriales, digitales, de aprendizaje– permanecen. Creemos que la innovación curricular solo cobra sentido si reduce esas desigualdades y amplía las oportunidades de todos los estudiantes, sin importar dónde vivan, qué idioma hablen o cuáles sean sus capacidades. Por eso abordamos la trayectoria reciente del currículo ecuatoriano y la contrastamos con experiencias internacionales, siempre con un pie en la investigación y otro en las realidades concretas de las aulas.

Finalmente, este libro surge de la convicción de que las mejores ideas educativas se construyen de manera colectiva. Reúne la mirada de docentes, directivos, académicos y comunidades que ya están ensayando caminos distintos: proyectos interdisciplinarios en escuelas rurales, laboratorios STEAM en colegios urbanos, itinerarios flexibles en el Bachillerato Técnico, diseños universales para la inclusión, entre otros. Al poner estas voces en diálogo, esperamos ofrecer un mapa –imperfecto, pero honesto– que oriente a quienes sostienen la tarea de educar en un Ecuador que se transforma a la misma velocidad que el mundo que lo rodea.

Los autores

ÍNDICE

PARTE I.....	14
RETOS GLOBALES Y MARCO ECUATORIANO	14
Capítulo 1: Educación para un mundo cambiante.....	16
Capítulo 2: Políticas curriculares en América Latina y lecciones para Ecuador.....	26
Capítulo 3: Evolución del currículo ecuatoriano (2016–2024)	30
PARTE II	33
COMPETENCIAS POR NIVELES EDUCATIVOS	33
Capítulo 4: Educación Inicial: juego y desarrollo socioemocional	35
Capítulo 5: Educación General Básica: ABP y STEAM local.....	43
Capítulo 6: Bachillerato: itinerarios flexibles	51
PARTE III	56
ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN CURRICULAR	56
Capítulo 7: Diseño Universal para el Aprendizaje	58
Capítulo 8: Aprendizaje basado en proyectos y retos	64
Capítulo 9: Evaluación formativa y rúbricas por competencias.....	73
PARTE IV	79
CASOS INSPIRADORES	79
Capítulo 10: Aprendizaje basado en proyectos interdisciplinarios en Educación General Básica	81
Capítulo 11: Innovación pedagógica en Bachillerato.....	85
Capítulo 12: Innovación en la educación superior ecuatoriana.....	89
PARTE V	94
HOJA DE RUTA PROSPECTIVA.....	94
Capítulo 13: Docentes innovadores y acompañamiento	96
Capítulo 14: Financiamiento, indicadores y seguimiento	102
Capítulo 15: Reflexiones finales	105
BIBLIOGRAFÍA.....	110

PARTE I

RETOS GLOBALES Y MARCO ECUATORIANO

Capítulo 1: Educación para un mundo cambiante

Vivimos un tiempo marcado por cambios vertiginosos. La globalización, los avances tecnológicos –incluidos los fenómenos como la automatización y la inteligencia artificial–, la crisis climática y los profundos cambios sociales están transformando continuamente nuestro entorno. Frente a este panorama, la educación no puede permanecer estática; está llamada a replantear sus formas de enseñar y de acompañar los aprendizajes.

En este contexto, repensar el currículo se vuelve indispensable. No se trata solo de actualizar contenidos o añadir tecnologías, sino de revisar con honestidad qué aprendizajes son verdaderamente esenciales para que las personas puedan desenvolverse, aportar y convivir en un mundo tan complejo y cambiante. Al respecto, tanto la Comisión Económica para América Latina y el Caribe como el Ministerio de Educación de Ecuador coinciden en señalar el papel decisivo que tiene la educación para que las nuevas generaciones desarrollen competencias vinculadas a prácticas sostenibles, esenciales para dar respuesta a los retos que impone la crisis climática (MINEDUC, 2023).

De este modo, las competencias –entendidas como la capacidad de movilizar, combinar y aplicar saberes, habilidades y actitudes para enfrentar problemas reales con autonomía y creatividad (MINEDUC, 2016a)– se consolidan como un pilar fundamental del cambio educativo que exige la sociedad del conocimiento (MINEDUC, 2016b). Enseñar desde un enfoque por competencias no se limita a transmitir contenidos; implica, sobre todo, preparar a los estudiantes para que puedan emplear lo que aprenden en escenarios complejos y dinámicos de su vida cotidiana (MINEDUC, 2023)..

Frente a la velocidad con que se transforma el mundo, los sistemas educativos tienen que ser más flexibles y capaces de adaptarse a escenarios diversos. Como señala el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), “cuanto más rápido cambia la sociedad, más flexible debería ser el currículo para adaptarse y responder a esas nuevas necesidades” (BID, 2023).

En un mundo marcado por grandes innovaciones tecnológicas y desafíos globales (por ejemplo, automatización o inteligencia artificial), es clave que los sistemas

educativos actualicen sus currículos para formar a los jóvenes en las competencias que necesitan para prosperar (BID, 2023). En este proceso, las políticas educativas deben integrar aprendizajes claves: habilidades digitales, pensamiento computacional, emprendimiento, valores ciudadanos y cuidado del medio ambiente, entre otros.

Las iniciativas internacionales reflejan esta tendencia: desde los marcos de competencias clave de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) y la Unión Europea (Council UE, 2018) hasta la “Visión de las competencias del siglo XXI”, del Banco Interamericano de Desarrollo (2023), se destaca la necesidad de desarrollar competencias globales, sociales y personales (comunicación, resolución de problemas, pensamiento crítico, responsabilidad social, etc.) que permitan a los estudiantes adaptarse en un mundo cambiante (MINEDUC, 2023).

De hecho, la educación basada en competencias enfatiza que los docentes deben pasar de ser transmisores de contenidos a facilitadores de aprendizajes activos: guiar proyectos, resolver problemas reales y fomentar la participación crítica del alumnado. “Los buenos maestros hacen cantar los contenidos más aburridos; los malos docentes le quitan la vida al material más fascinante”, enfatiza una publicación del BID (2023) al subrayar que la calidad educativa está en gran medida en las manos de los docentes.

La misma fuente señala que, en las nuevas pedagogías activas, el docente orienta para que los estudiantes utilicen el conocimiento adquirido en la escuela para resolver problemas concretos, tomar decisiones informadas y contribuir mejor a la sociedad (BID, 2023). Esto implica también incorporar metodologías innovadoras (aprendizaje basado en proyectos, entornos virtuales, laboratorios creativos, etc.) acordes al mundo digital y colaborativo en que vivimos.

Otro aspecto vital en una educación para un mundo cambiante es la inclusión. Las sociedades diversas necesitan escuelas que reconozcan y valoren todas las identidades y necesidades. El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 para América Latina señala que “el currículo debe adaptarse para tener en cuenta todas las identidades y necesidades” (UNESCO, 2020).

En otras palabras, los equipos directivos y los docentes deben revisar si el currículo contempla la diversidad cultural, de género, capacidades o lenguajes, garantizando que cada estudiante se vea reflejado y valorado en lo que aprende. Esta adaptación curricular inclusiva es un elemento clave para reducir las desigualdades sociales y educativas. A pesar de avances normativos aún persisten retos enormes. Por ejemplo, un estudio de la OEI (2020) encontró que el 87,4 % de países iberoamericanos incorporan equidad e inclusión en sus leyes educativas.

En la práctica, muchos sistemas escolares de la región aún enfrentan barreras – desde infraestructuras inadecuadas hasta métodos rígidos– que dificultan la inclusión real de estudiantes con discapacidad, de pueblos indígenas o de contextos desfavorecidos. La experiencia reciente de la pandemia evidenció estas brechas, volviendo a poner en primer plano la urgencia de transformaciones profundas.

Estudios comparativos recientes del BID (Arias et al, 2023) muestran que, en 2019, hasta un 25 % de los directores escolares de países como El Salvador, Paraguay o Guatemala declararon carecer de al menos un servicio básico (agua, alcantarillado, baños en buen estado). Aunque Ecuador se situó en una mejor posición, todavía uno de cada cinco responsables escolares reportó carencias en sanitarios adecuados: un indicador de cuán frágiles sigue siendo las condiciones mínimas para aprender en gran parte de América Latina.

Además, se subraya la gran brecha de conectividad: los países con mejor acceso a internet escolar (Uruguay, Costa Rica, Brasil) contrastan con otros donde la conexión sigue siendo la excepción, acentuando desigualdades entre lo urbano y lo rural. A ello se suman rezagos en inversión: el gasto público por estudiante en la región ronda los 3000 USD PPP (medidos por paridad de poder adquisitivo¹), tres veces menos que en la OCDE, lo que limita la renovación de materiales y la formación docente.

¹ PPP (siglas en inglés de *Purchasing Power Parity*, significa Paridad de Poder Adquisitivo). Ajusta la cifra para que refleje el poder de compra real en cada país, corrigiendo las diferencias de precios locales. En este caso, equivale al valor que, en promedio, permitiría adquirir en el país analizado la misma canasta de bienes y servicios que 3000 dólares comprarían en Estados Unidos.

Finalmente, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2021) advierte que la pandemia amplificó disparidades preexistentes: los sistemas con menor cobertura digital y mayor pobreza partieron de un punto de desventaja, por lo que la pérdida de aprendizajes golpeó con más fuerza a niñas, niños y adolescentes rurales, indígenas o con discapacidad.

Ecuador: radiografía post-2019

Un amplio monitoreo del Ministerio de Educación y UNICEF (2020-2022) reveló que, aunque 9 de cada 10 docentes disponían de algún acceso a internet, el 40 % compartía su computadora con otros miembros del hogar y solo el 2,3 % recibió un dispositivo del Estado durante la emergencia; la conectividad resultó así insuficiente para garantizar clases remotas de calidad.

Las encuestas también mostraron que casi la mitad de estudiantes en zonas rurales dependía exclusivamente de radio o televisión educativa, evidenciando un rezago frente a sus pares urbanos. Para revertir esa brecha digital, el Programa de Reducción de la Brecha Educativa (BID-MINEDUC, 2023-2025) se planteó conectar 2400 escuelas rurales con fibra óptica y dotar de kits tecnológicos a unos 3000 docentes; sin embargo, el éxito del plan depende de financiamiento sostenido y de acompañar la dotación de equipos con formación tecno-pedagógica.

Paralelamente, estudios académicos han documentado barreras persistentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad y de pueblos indígenas. El artículo “Aula sin barreras” (Calero et al., 2024) identifica tres obstáculos recurrentes: accesibilidad física limitada –rampas, baños adaptados–, falta de adaptaciones curriculares explícitas y escasa capacitación docente en recursos accesibles y Lengua de Señas.

De forma convergente, la investigación de Pacheco, Martínez y Solís (2024) sobre la implementación de políticas inclusivas señala que, pese al sólido marco legal ecuatoriano, la insuficiencia de recursos y la formación docente fragmentada impiden una aplicación coherente y satisfactoria en las aulas, perpetuando actitudes excluyentes y limitaciones infraestructurales.

Ambos trabajos coinciden en que avanzar hacia un currículo verdaderamente inclusivo requiere inversiones específicas en accesibilidad, programas de desarrollo profesional continuos y una cultura escolar que valore la diversidad como riqueza.

La evidencia post-pandemia confirma que los desafíos de inclusión en Ecuador no se limitan a la conectividad: abarcan infraestructura, formación y culturas escolares. Las iniciativas estatales y de cooperación internacional dibujan una ruta prometedora, pero su impacto dependerá de la capacidad para cerrar las brechas materiales y, sobre todo, de convertir la inclusión en un eje transversal de las prácticas cotidianas en cada centro educativo.

Interculturalidad, inclusión y diversidad

En Ecuador también se reconoce que la educación debe abrirse a la diversidad. La Constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) destacan la educación como derecho, debiendo ser flexible, dinámica e incluyente (MINEDUC, 2024). En la práctica, organismos como la OEI y UNICEF instan a “incluir un núcleo común y equilibrado de competencias que permita a todo el alumnado prosperar en la sociedad, independientemente de su origen, capacidad o identidad” (UNESCO, 2020).

Por ello, en los últimos años se han promovido iniciativas innovadoras de inclusión. Por ejemplo, el estudio *“Aula sin barreras: una perspectiva innovadora”* (Calero et al., 2024) ha analizado estrategias para crear entornos educativos accesibles en Ecuador. Sus conclusiones subrayan la importancia de capacitar docentes en prácticas inclusivas, incorporar tecnologías educativas accesibles y adaptar tanto el espacio físico como los contenidos escolares para atender la diversidad (desde rampas hasta material didáctico adaptado).

La necesidad de involucrar activamente a las familias y la comunidad cobra cada vez más evidencia empírica. Diversos estudios ecuatorianos (2019-2025) muestran que los proyectos de inclusión logran mejores resultados cuando docentes y hogares trabajan como un solo equipo y, además, cuando el propio sistema educativo genera las condiciones para esa alianza.

Un ejemplo revelador es el taller “Hacia una comunidad educativa inclusiva”, desarrollado en una unidad de Educación Inicial de Santo Domingo de los Tsáchilas (Loor et al., 2021). Antes del programa, solo el 12 % de las familias podía definir correctamente “inclusión educativa”; después de dos sesiones formativas –basadas en reflexión guiada, juegos de roles y análisis de casos– esa cifra subió al 72 %.

El estudio mostró, además, que la comprensión de la diversidad se tradujo en cambios concretos: mayor disposición a colaborar con las maestras, apoyo a las adaptaciones curriculares y una comunicación más fluida hogar-escuela. Los autores subrayan que el distanciamiento inicial de muchos cuidadores no proviene de la falta de interés, sino del desconocimiento de cómo participar; por ello, proponen espacios periódicos de sensibilización y codiseño de actividades inclusivas.

Más recientemente, un proyecto de capacitación conjunta para docentes y padres desarrollado en cinco cantones de la provincia de Chimborazo (Chicaiza et al., 2023) registró resultados similares: después de diez semanas de encuentros virtuales y presenciales, el 88 % de las familias afirmaba sentirse “parte activa del proceso inclusivo”, mientras que las y los docentes reportaban un descenso del 40 % en los episodios de “resistencia familiar” a la matrícula de estudiantes con discapacidad. El estudio concluye que la coformación –y no la formación aislada– es clave para construir confianza y establecer metas compartidas.

En el plano normativo-operativo, el *Modelo de gestión para los Docentes de Apoyo a la Inclusión* (DAI) emitido por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2024) refuerza esta visión: dedica uno de sus ejes de acción al acompañamiento a familias y representantes legales y define mecanismos concretos para articular el trabajo de los DAI con comités de padres, Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE), Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión (UDAI) y otros actores territoriales.

El documento enfatiza que las adaptaciones curriculares deben construirse de manera participativa, asegurando que la voz familiar se integre en la planificación y en la evaluación de los apoyos. Asimismo, establece que los DAI deben brindar talleres trimestrales a cuidadores sobre Diseño Universal para el Aprendizaje, ajustes razonables y prevención de barreras actitudinales.

En términos de infraestructura y accesibilidad, el seguimiento que la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva realizó entre 2021 y 2023 reveló que solo el 37 % de los planteles públicos contaba con rampas y baños adaptados; sin embargo, en los centros donde se había conformado un comité mixto docente-familias, la cifra ascendía al 54 %, evidenciando que la presión conjunta de comunidad y profesorado acelera las mejoras físicas (MINEDUC & UNICEF, 2023).

Estos datos apuntan a que la participación familiar no es meramente simbólica: se asocia con avances tangibles en las condiciones de aprendizaje. Por otra parte, programas interinstitucionales recientes como “Aprendiendo en Familia” del MIES, que apuestan por abrir las escuelas fuera del horario lectivo para actividades de formación parental, tutorías y uso comunitario de tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).

Aprendiendo en Familia durante el 2024 trabajó en procesos de capacitación para los usuarios de los servicios que brinda el MIES junto a sus familias a través de tres módulos de formación: el primero en salud mental y escucha activa, el cual tuvo una participación de 645 899 personas que se beneficiaron en temas de prevención, mejoramiento de etilo de vida; el segundo se desarrolló sobre prevención de la violencia de género, llegó a un total de 1 048 478 personas, de las cuales 879 093 fueron mujeres y 169 482 hombres; finalmente, el módulo 3 trabajó con las familias sobre el fortalecimiento de la economía familiar y alimentación saludable, con una cobertura de 79 899 beneficiarios (MIES, 2024).

Estos resultados dados a conocer por el MIES, en noviembre de 2024, confirman que la corresponsabilidad entre docentes, familias y comunidad es un factor crítico para derribar las barreras que aún persisten en la inclusión escolar ecuatoriana. No obstante, la realidad sociodemográfica complejiza esa aspiración. La intensificación de los flujos migratorios y la inseguridad han fragmentado a numerosas familias: niños y adolescentes permanecen en el país bajo el cuidado de terceros –abuelos, tías o incluso vecinas– con recursos emocionales y económicos limitados.

Tal desarraigo repercute en la salud mental estudiantil: el cuerpo está presente en el aula, pero la mente divaga entre la añoranza y la incertidumbre. El “Plan Nacional

Cuidamos de ti” (2024-2025) reconoce este síntoma al situar el “bienestar emocional” como primer eje de intervención para prevenir el abandono escolar, junto a acciones de acompañamiento psicosocial y fortalecimiento de la familia como núcleo protector (MINEDUC, 2024).

Sin embargo, la carga de seguimiento todavía recae de forma desproporcionada sobre el docente tutor, a quien le resulta casi imposible convocar reiteradamente a representantes ausentes o dispersos geográficamente, lo que debilita la triada educador-familia-estudiante y potencia riesgos de rezago académico y socioafectivo.

A esta fractura del tejido familiar se suma la brecha digital. Aunque el discurso oficial insiste en el valor de las metodologías activas mediadas por TIC, los propios datos del Ministerio de Educación (revelan que, en 2020, apenas el 41,93 % de las instituciones fiscales contaban con conectividad y equipamiento funcional; en los hogares, el acceso a Internet descendía al 34,7 % en áreas rurales, según la Encuesta Multipropósito del INEC.

El proyecto plurianual “Reducción de la brecha digital en el Sistema Nacional de Educación” (2023-2025) propone elevar la cobertura escolar de Internet al 65,92 % y dotar de aulas multipropósito y *kits* tecnológicos móviles a más de 3400 centros unidocentes, bidocentes o pluridocentes (MINEDUC, 2023).

Sin embargo, mientras este cierre de brecha dependa exclusivamente de la inversión estatal y de modelos de provisión que no siempre llegan a las zonas más remotas, la implementación curricular seguirá expuesta a una marcada desigualdad de oportunidades para la investigación basada en recursos digitales.

La construcción de un currículo innovador exige implementar las normativas, incluido el modelo DAI, a la luz de dos desafíos interdependientes: el retejido del vínculo escuela-familia, hoy erosionado por la migración y la violencia, y la universalización de las infraestructuras tecnológicas como condición para aprender, crear y participar en la sociedad del conocimiento.

Solo el entrelazamiento deliberado de políticas de bienestar socioemocional, estrategias de acompañamiento familiar y planes de conectividad equitativa permitirá que

la promesa competencial del currículo se traduzca en aprendizajes efectivos y en trayectorias educativas continuas para todos los estudiantes del Ecuador contemporáneo

En síntesis, educar para un mundo cambiante implica repensar el currículo y la pedagogía. Es necesario conectar los aprendizajes escolares con los desafíos reales del siglo XXI, promoviendo competencias transversales (colaboración, ciudadanía global, emprendimiento, sostenibilidad) junto con los saberes básicos. Este enfoque dinamiza la enseñanza y la orienta hacia la solución de problemas auténticos, preparándole a cada estudiante para participar de manera activa en una sociedad compleja.

Al mismo tiempo, incorporar una perspectiva inclusiva garantiza que ningún grupo quede rezagado; todo estudiante debe reconocerse en el currículo y desarrollar su máximo potencial. Los lineamientos actuales del Ministerio de Educación ecuatoriano ya apuntan en esta dirección: se propone transitar hacia un Currículo Nacional por Competencias, basado en el desarrollo integral del estudiante y en la equidad educativa (MINEDUC, 2024).

Capítulo 2: Políticas curriculares en América Latina y lecciones para Ecuador

América Latina y el Caribe han puesto las reformas curriculares en el centro de sus agendas educativas en los últimos años. Como lo describe el Banco Interamericano de Desarrollo, preguntas como “¿qué deben saber y saber hacer los estudiantes hoy?” han llevado a los países a recalibrar la brújula de aprendizajes (BID, 2023). Se destaca que, en una región con brechas socioeconómicas profundas, el currículo escolar debe ser más flexible y contextual para responder a las necesidades locales y a los cambios globales.

Varios países de la región han adoptado enfoques basados en competencias: por ejemplo, México, Perú, Colombia, Chile y otros han redefinido sus currículos priorizando aprendizajes esenciales y habilidades del siglo XXI. Un análisis comparativo de 19 países latinoamericanos encontró que la mayoría ya ha incorporado ampliamente “aptitudes de comunicación y resolución de problemas” en los currículos de primaria (UNESCO, 2020).

En general, se observa una homogeneidad creciente en los contenidos básicos obligatorios, pero también un énfasis claro en competencias transversales (valores éticos, creatividad, emprendimiento, aprendizaje autónomo) como motores del currículo (UNESCO, 2020). Pese a los avances, las políticas curriculares latinoamericanas enfrentan desafíos similares.

El referido informe de UNESCO publicado en 2020 destaca la necesidad de que los currículos no solo transmitan conocimientos, sino que promuevan la participación activa y la inclusión social. En este marco, surgen lecciones importantes: la investigación regional insiste en involucrar activamente a docentes y comunidades en el proceso curricular.

Los profesores deben jugar un rol protagónico: su preparación pedagógica y su habilidad para aplicar el currículo en contextos reales son clave para que el cambio curricular tenga efecto (Mateo, 2023). Por ello, las políticas exitosas suelen incluir programas de formación continua para docentes, orientados a las nuevas metodologías y a evaluar competencias, no solo contenidos memorizables.

Como apunta el experto David Labaree citado por Mateo (2023), es fundamental alinear las ideas de los líderes educativos, los documentos oficiales, la enseñanza real en el aula y los aprendizajes efectivos en los alumnos; el eslabón que más impulsa la calidad es el docente en el aula. Otra lección regional es la importancia de la contextualización. Aunque muchos países establecen un currículo nacional, se reconoce que cada comunidad tiene particularidades culturales, lingüísticas y socioeconómicas.

Por tal motivo, se tiende a permitir adaptaciones curriculares locales: por ejemplo, la UNESCO y expertos recomiendan que los equipos de dirección escolar reflexionen cómo el currículo reconoce la diversidad y favorece una visión crítica sobre las diferencias (UNESCO, 2020). La educación intercultural y bilingüe es un área clave en Latinoamérica y el Caribe: en países andinos como Ecuador hay un esfuerzo por incluir progresivamente la enseñanza de lenguas indígenas y saberes ancestrales en el currículo, como parte de una visión plurinacional reconocida en la Constitución (Artículo 347).

El Ministerio de Educación ha desarrollado Currículos Nacionales Interculturales Bilingües, que buscan integrar las lenguas indígenas en el sistema educativo. Estos currículos están diseñados para fomentar la interculturalidad y la pertinencia cultural en la enseñanza (MINEDUC, 2017). También existe el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), que fue elaborado por las nacionalidades y pueblos indígenas del país para garantizar el ejercicio pleno de sus derechos y la preservación de sus conocimientos ancestrales (Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe, 2021).

Mediante la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador, se busca fortalecer el uso de las lenguas indígenas y su aplicación en distintos ámbitos educativos. Estos enfoques tienen como objetivo dar más oportunidades a estudiantes históricamente rezagados y construir sociedades más cohesionadas. Sin embargo, los avances en inclusión son aún parciales.

Por ejemplo, estudios de la OEI alertan que ningún país de Iberoamérica supera el 70% de avance en condiciones básicas para la educación inclusiva (Europa Press, 2021). Existen desigualdades de género, étnicas y territoriales que se reflejan en los resultados escolares.

En este sentido, Ecuador puede tomar nota de las experiencias vecinas: las políticas curriculares deben acompañarse de medidas integrales (infraestructura accesible, materiales inclusivos, campañas contra la discriminación). También resulta útil aprender de programas de validación participativa, como las consultas ciudadanas que impulsó la OEI en 2020 para recoger iniciativas sociales inclusivas.

Finalmente, la región destaca el vínculo entre innovación pedagógica y currículo. No basta con cambiar el documento oficial; es necesario repensar la didáctica. Las reformas latinoamericanas promueven metodologías activas, el uso de tecnologías educativas y la articulación entre niveles.

Un ejemplo: algunos sistemas han introducido “inserciones curriculares” (temas transversales como educación financiera o desarrollo sostenible) que se integran en distintas asignaturas para responder a demandas emergentes (como se hace en Ecuador con las inserciones de educación financiera en Bachillerato) (MINEDUC, 2024).

Asimismo, para afrontar las brechas de aprendizaje abiertas por la pandemia de covid-19, varios países impulsan mecanismos de nivelación pedagógica, diagnósticos y personalización del aprendizaje (tal como plantea Ecuador en sus lineamientos de 2024–2025). En conjunto, la región insiste en un currículo vivo, que evoluciona con la evidencia y que empodera a los actores educativos.

En resumen, América Latina avanza hacia currículos basados en competencias, orientados a la inclusión y la relevancia social. La experiencia regional subraya que estas políticas requieren un enfoque sistémico basado en cuatro ejes:

- Diseñar marcos curriculares claros pero flexibles.
- Capacitar y motivar a los docentes.
- Involucrar a la comunidad en el diseño educativo.
- Monitorear los aprendizajes con estándares pertinentes.

Para Ecuador, las lecciones son múltiples: continuar enriqueciendo el currículo con buenas prácticas internacionales, por ejemplo, estándares compartidos de aprendizaje y ciudadanía global (UNESCO, 2020), pero siempre adaptándolas al contexto nacional y cultural. La articulación con las tendencias mundiales (pactos internacionales,

conocimiento sobre eficacia de las políticas, colaboración intergubernamental) puede fortalecer el proceso.

En definitiva, las reformas curriculares en Ecuador se inscriben en un diálogo global y regional: la meta común es que cada estudiante desarrolle capacidades para enfrentar un mundo cambiante, en un marco de justicia e inclusión.

Capítulo 3: Evolución del currículo ecuatoriano (2016–2024)

Comprender el presente educativo en Ecuador requiere repasar los hitos curriculares recientes. A partir de 2009 se implementó en Ecuador la educación básica obligatoria integrada (Educación General Básica) con reformas por competencias. En 2016, el Ministerio de Educación aprobó un nuevo currículo nacional para todos los niveles obligatorios (Educación General Básica y Bachillerato General Unificado) (MINEDUC, 2016).

Este currículo surgió de años de trabajo conjunto con docentes y expertos, y recogió la experiencia de implementaciones previas. Se inspiró en principios de pedagogía crítica: el estudiante se consideraba como protagonista del aprendizaje. Su diseño se describe como un “mesocurrículo por destrezas”, organizado en bloques temáticos concebidos como unidades de aprendizaje completas que el docente puede utilizar directamente en el aula (MINEDUC, 2016).

Cada unidad incluía contenidos, actividades y criterios de evaluación articulados por año y asignatura, garantizando una progresión anual coherente. Este modelo flexible buscaba facilitar la práctica docente y atender la diversidad del estudiantado en los distintos contextos del país. Esa propuesta de 2016 también reforzó los enfoques transversales e interculturales consagrados en la Constitución y la LOEI: el currículo nacional incorporó adaptaciones según las especificidades culturales y del territorio.

Por ejemplo, desde esa época se propuso contextualizar el currículo para islas Galápagos con enfoque de sostenibilidad, y hacer compatible el currículo regular con la educación inicial y básica en áreas rurales. En bachillerato, el currículo de 2011 (acuerdo 242-11) quedó integrado a este nuevo esquema.

Previo a la aprobación del cambio curricular en 2016, el país produjo documentos complementarios: guías metodológicas (por ejemplo, la *Guía metodológica para la implementación del currículo de Educación Inicial*, 2015) y la *Introducción general al currículo nacional* (2016), que ofrecían orientación didáctica y justifican conceptualmente el diseño curricular.

Estas publicaciones recalcaban la necesidad de un currículo abierto y flexible para atender la diversidad de estudiantes, tal como lo exige la Constitución. Poco después, se

realizaron ajustes puntuales para perfeccionar el currículo. En 2018 se expidieron acuerdos ministeriales que actualizaron asignaturas y cargas horarias en algunos niveles, sin cambiar la estructura general.

Renovación curricular profunda

Más tarde, a partir de 2023, Ecuador inició la siguiente etapa: la renovación curricular profunda. En septiembre de ese año se aprobó el *Marco Curricular Competencial de Aprendizajes* mediante el Acuerdo Ministerial 086-A/2023. Este marco curricular redefinió las competencias y perfiles de salida esperados para cada nivel educativo, orientando la transición a un currículo plenamente competencial.

Simultáneamente, en agosto de 2024 el Ministerio de Educación emitió el Acuerdo MINEDUC 00060-A/2024 estableciendo la “Estrategia Nacional para el Fortalecimiento y la Renovación Curricular”. En su artículo 1 se indica explícitamente que el objetivo es “*definir y transitar a un Currículo Nacional por Competencias*” (MINEDUC, 2024). Estas iniciativas institucionalizan la visión de que el currículo debe centrarse en el desarrollo de capacidades para la vida y el trabajo, en armonía con los mandatos constitucionales.

De acuerdo con el Marco Curricular Competencial, la implementación será gradual. El propio Acuerdo 086-A/2023 establece que el nuevo currículo se aplicará por fases. Por ejemplo, durante el año lectivo 2024–2025 se realizó una fase piloto y preparatoria, y el bachillerato incorporará plenamente el marco competencial a partir de 2025–2026 (con una fase específica en la región Costa-Galápagos y en Sierra-Amazonía).

Es decir, estamos en un periodo de transición: simultáneamente conviven los planes vigentes (2016) y los componentes nuevos. En el curso lectivo 2024–2025, los lineamientos pedagógicos ministeriales definen un currículo priorizado, enfatizando competencias comunicativas, matemáticas, digitales y socioemocionales extraídas del currículo 2016.

Estas áreas fueron seleccionadas como fundamentales para la vida cotidiana y el desarrollo de aprendizajes clave. Al mismo tiempo, en Bachillerato se introdujeron inserciones curriculares de educación financiera y de educación para el desarrollo

sostenible, que se integran en materias como Emprendimiento, Biología o Filosofía para fortalecer habilidades relevantes al contexto actual.

Cabe destacar que, desde 2014, el país también desarrolló un currículo inicial que reconoce la educación en la primera infancia como integral (cognitiva, socioemocional, física) y alineado con los Lineamientos nacionales. La implementación de ese currículo inicial incluyó en 2015 una guía metodológica, orientando a los docentes en estrategias de aprendizaje vivencial y lúdico desde los niveles más tempranos. Así, Ecuador ha procurado que el enfoque competencial se inicie desde la primera infancia, tal como recomienda la evidencia internacional (competencias basales de aprendizaje).

Balance de la transformación curricular

Entre 2016 y 2024 el currículo ecuatoriano ha pasado de ser un documento ambicioso y flexible, a entrar en un proceso de profunda renovación orientada por competencias. El diseño original buscó hacer más abierta la educación obligatoria; ahora se profundiza esa línea con un nuevo marco competente. Todo ello en coherencia con las disposiciones legales del país: la Constitución (art. 343) exige un sistema educativo centrado en el sujeto que aprende y la LOEI promueve la inclusión y pluralismo en los planes de estudio.

Al final, el propósito sigue siendo el mismo: asegurar que todos los estudiantes adquieran competencias de calidad y logren su desarrollo personal y profesional. Los ajustes sucesivos –desde la resolución ministerial de 2016 hasta la estrategia pedagógica 2024– muestran un compromiso institucional por actualizar continuamente el currículo ante las demandas sociales, tecnológicas y pedagógicas emergentes.

PARTE II

COMPETENCIAS POR NIVELES EDUCATIVOS

Capítulo 4: Educación Inicial: juego y desarrollo socioemocional

La Educación Inicial constituye un periodo fundamental en el desarrollo integral de toda persona. En el caso ecuatoriano, su importancia está claramente respaldada por la Constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que reconocen a la infancia como sujeto pleno de derechos y establecen la obligatoriedad de este nivel, orientado a favorecer el crecimiento cognitivo, físico, afectivo, social y emocional (LOEI, 2021).

Desde esta perspectiva, diseñar un currículo innovador y justo implica mirar con detenimiento el papel del juego como recurso pedagógico y el desarrollo socioemocional como un eje esencial del aprendizaje en los primeros años. Elegir el juego como eje de la enseñanza en el contexto ecuatoriano constituye una respuesta adecuada a las demandas del desarrollo infantil. Además, esta opción facilita la integración de metodologías activas con los lineamientos pedagógicos promovidos a escala nacional.

Partiendo de esa elección, diseñar el currículo con el juego como hilo conductor refuerza una propuesta pedagógica que pone al centro el bienestar integral del niño: nutre su autonomía, aviva su curiosidad y favorece la construcción de vínculos sociales desde los primeros años escolares. Asimismo, contribuye a crear entornos escolares equitativos, donde cada niño disponga de opciones reales para intervenir y expresar sus ideas, prestando especial cuidado a quienes viven situaciones de mayor vulnerabilidad. De esta manera, se reafirma el derecho a una educación concebida desde una perspectiva integral y profundamente humana..

Tipos de juego y su aporte socioemocional

Las formas de juego que se cultivan en la primera infancia son esenciales para afianzar las competencias socioemocionales. El juego simbólico y el dramático, por citar dos ejemplos, permiten a los niños dar salida a sus emociones, adoptar miradas distintas y ensayar la resolución de conflictos en entornos imaginarios. Gracias a ello se fortalece la empatía y se perfecciona la habilidad de representar y comprender el mundo que les rodea.

A su vez, los juegos cooperativos abren un escenario privilegiado para el aprendizaje de la vida en grupo: en ellos se practican la tolerancia, la negociación y la construcción colectiva de reglas, destrezas imprescindibles para desenvolverse de manera armónica en la comunidad.. El juego libre, en cambio, aporta un valor singular: ofrece un espacio donde los niños pueden tomar decisiones, explorar su autonomía y autorregular sus comportamientos sin la presencia permanente de directrices rígidas.

Del mismo modo, actividades diseñadas para favorecer la serenidad, por ejemplo, la dinámica de “El monstruo de colores” o la creación de “mandalas emocionales, se han posicionado como recursos útiles para que los niños identifiquen, expresen y regulen sus emociones (Almache, 2024).

En términos conceptuales, el currículo ecuatoriano ubica al juego en el centro de la Educación Inicial. Bajo esta perspectiva, la actividad lúdica constituye la vía más auténtica para que los niños exploren el entorno, construyan significados y expresen sus experiencias afectivas. Ese planteamiento sintoniza con las teorías del desarrollo infantil que promueven un aprendizaje activo, holístico y enraizado en el contexto sociocultural, donde la dimensión emocional ocupa un lugar protagónico.

En el plano metodológico, el juego se define como el recurso didáctico por excelencia para diseñar vivencias que incidan de forma directa en el desarrollo socioemocional. El currículo anima a combinar distintas modalidades —libre, simbólica, reglada, cooperativa y dramática— y a integrarlas en actividades que respondan a los intereses y necesidades concretas de cada grupo de niños y niñas.

Estas experiencias lúdicas favorecen la autorregulación, la empatía, la resolución pacífica de conflictos y el trabajo colaborativo. De este modo, el juego deja de ser una actividad meramente recreativa y se convierte en herramienta pedagógica para observar, acompañar y valorar progresos en aspectos tan relevantes como la autonomía, la construcción de la identidad y la convivencia.

Además, el currículo vincula explícitamente el juego con los distintos campos de desarrollo y aprendizaje, prestando especial atención a los ejes de “identidad y autonomía” y “convivencia y ciudadanía”, lo que confirma su papel fundamental en la

formación integral de la infancia.. Esta relación demuestra que el bienestar emocional y el fortalecimiento de las competencias sociales progresan de forma conjunta, consolidando al juego como un recurso esencial para promover un desarrollo verdaderamente integral.

Estrategias como la organización del aula por rincones, la incorporación de rutinas con un fuerte componente lúdico o el desarrollo de proyectos colaborativos ofrecen al docente múltiples ocasiones para estimular el diálogo, la escucha activa, la expresión emocional y la creación de vínculos sustentados en el respeto y la cooperación. En este contexto, el juego deja de ser un elemento accesorio: actúa como eje transversal que dinamiza el currículo, refuerza una pedagogía centrada en el niño y convierte a la escuela en un entorno afectivamente seguro, motivador e inclusivo.

La tipología de Parten –recogida por Sánchez (2019)– que distingue seis etapas del juego (vacío, solitario, de observador, paralelo, asociativo y cooperativo) continúa siendo un referente útil para entender cómo evoluciona la interacción social durante la infancia. Integrar este marco en la vida escolar brinda al docente una herramienta efectiva para planificar actividades que fomenten la inclusión y la participación activa de todo el alumnado en la dinámica del aula.

El juego como estrategia pedagógica

Las teorías de Piaget, Vygotsky y Bruner brindan un sólido sustento para entender el juego como la forma de aprendizaje más natural durante la infancia. Desde la perspectiva piagetiana, el juego actúa como un espejo del desarrollo intelectual: al jugar, el niño ordena la información que recibe, modifica sus esquemas mentales y genera otros nuevos a partir de la experiencia.

Vygotsky, en cambio, sitúa la actividad lúdica dentro de la zona de desarrollo próximo; allí, los pequeños ensayan roles, asimilan normas sociales y adquieren destrezas que todavía no dominan de forma autónoma. Bruner complementa estos planteamientos al describir el juego como un escenario de exploración en el que convergen el descubrimiento, la interacción comunicativa y la creación de significados simbólicos (Da Silva & Tuleski, 2014; Campaña, 2018; Redondo, 2008).

En el contexto ecuatoriano, el Currículo de Educación Inicial y su Guía Metodológica (MINEDUC, 2016) asignan al juego un lugar protagónico, muy distante de la noción de “simple pasatiempo”. Esta visión resalta su valor formativo: ofrece oportunidades para la exploración, promueve el desarrollo del lenguaje, facilita la expresión emocional y sostiene aprendizajes con significado. Bajo este enfoque, la pedagogía reconoce al niño como agente activo de su proceso educativo, al tiempo que el juego se convierte en el vehículo privilegiado para cultivar la curiosidad, la creatividad y la socialización desde los primeros años.

Esta perspectiva se respalda, además, en experiencias concretas recogidas y difundidas por el Ministerio de Educación. Un ejemplo claro es el seguimiento realizado durante el programa de fortalecimiento pedagógico 2021-2023, el cual mostró que las instituciones que incluyeron de forma cotidiana rincones para el juego simbólico, secuencias lúdicas y dinámicas colaborativas registraron avances significativos en la participación de los estudiantes, en la expresión de sus emociones y en la calidad de la convivencia (MINEDUC, 2023)

De igual forma, las buenas prácticas recogidas por distintos estudios muestran que las actividades de dramatización conducidas por las docentes tienen un efecto positivo en el fortalecimiento de la autoestima y en la capacidad de los niños para regular sus emociones, especialmente en aquellos que tienden al retraimiento o presentan conductas reactivas. En esta misma línea, el documento de lineamientos pedagógicos preparado para el año lectivo 2024-2025 (MINEDUC, 2024) destaca la necesidad de incorporar el juego como un recurso fundamental para el aprendizaje, integrándolo de manera explícita en los planes microcurriculares.

Se sugiere emplear materiales reutilizables y elementos naturales, integrar recursos del entorno local en el juego simbólico y planificar secuencias didácticas que combinen instancias de juego libre, acompañado e intencionado. Con ello, se busca cultivar las competencias socioemocionales a partir de las experiencias cotidianas del niño.

Hallazgos recientes en Ecuador

Investigaciones llevadas a cabo en el país confirman el impacto positivo de las metodologías lúdicas en el desarrollo socioemocional durante la Educación Inicial. Una revisión bibliográfica cualitativa realizada por Ávila et al. (2024) señala que el juego potencia la empatía, el autoconocimiento, la autorregulación, la resolución pacífica de conflictos y otras competencias sociales. El estudio destaca, en especial, el aporte del juego simbólico y el dramático, ya que ambos favorecen la expresión de emociones y permiten a los niños profundizar en situaciones propias de su vida cotidiana.

De manera similar, Guamán (2022) llevó a cabo un estudio aplicado que comprobó el aporte del juego simbólico al desarrollo socioemocional de niños de 4 y 5 años, con un énfasis particular en el fortalecimiento de la expresión emocional. Mediante observación participante y entrevistas con docentes, la investigación evidenció que estas dinámicas permiten a los niños ampliar su vocabulario afectivo y mejorar su capacidad para reconocer y comunicar sus emociones.

Maldonado y Cuadrado (2023), a partir de un estudio cuasiexperimental realizado en tres centros escolares, concluyeron que la participación sostenida en dinámicas lúdicas cooperativas y regladas mejora de forma significativa la autorregulación, la capacidad de esperar turnos y la resolución pacífica de conflictos.

Por su parte, Mendoza y Briones (2022) crearon y documentaron una propuesta pedagógica que integró actividades lúdicas para potenciar cinco competencias emocionales esenciales (empatía, autoconocimiento, gestión de emociones, resolución de conflictos y toma de decisiones) en concordancia con los lineamientos del Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC, 2020).

Mora y Gallegos (2023) exploraron la implementación del enfoque Montessori en la ciudad de Machala, poniendo en evidencia que los ambientes diseñados especialmente, la libertad de elección y el uso de materiales autocorrectivos potencian el desarrollo emocional, al promover la autonomía y la autodisciplina en los niños. Por su parte, Barros (2022) documenta en Cuenca que el enfoque Montessori mejora la capacidad de autorregulación y el respeto por los demás.

Almache (2024) propuso un conjunto de juegos de relajación aplicables en el aula para ayudar a los niños a calmarse y autorregularse. Entre estas dinámicas destacan ejercicios como “el globo que se infla y se desinfla”, pensado para acompañar la respiración; “las estatuas emocionales”, que ayudan a reconocer los estados internos; y “el mensaje de la pelota”, una forma segura de expresar lo que se siente. Este tipo de recursos resulta especialmente valioso en entornos donde existe alta vulnerabilidad emocional.

Consideraciones curriculares y políticas

El Modelo de Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI), promovido por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2024), destaca la importancia del desarrollo socioemocional al considerarlo uno de los ejes fundamentales de intervención en la Educación Inicial. En el texto se subraya que la atención a estudiantes con necesidades educativas requiere un enfoque integral: fortalecer vínculos afectivos, coordinar acciones con las familias, fomentar la participación en juegos cooperativos y emplear materiales ajustados a las distintas realidades infantiles.

De igual manera, resulta esencial asumir el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como núcleo pedagógico, de forma que los entornos se planifiquen desde el comienzo para ser accesibles y significativos a todo el alumnado. Al integrar este enfoque se fortalecen la autorregulación, la empatía y la participación del estudiantado, pues el aula ofrece múltiples vías de representación, expresión y actuación que atienden la variedad de habilidades e intereses presentes.

Sin embargo, la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva (MINEDUC, 2023) advierte que, pese a los avances en formación docente y producción de material inclusivo, persisten carencias significativas de infraestructura y acondicionamiento en los centros educativos.. Apenas un 35 % de los centros educativos fiscales dispone de mobiliario ergonómico, juegos adaptados o zonas diseñadas específicamente para favorecer la gestión emocional, lo que evidencia la necesidad de continuar fortaleciendo la infraestructura escolar para garantizar entornos realmente inclusivos.

El informe destaca también que estas condiciones son más precarias en zonas rurales y en instituciones con planteles de tipo unidocente o bidocente, donde la atención a la diversidad se ve limitada por la sobrecarga laboral y la falta de recursos técnicos. Estas brechas materiales comprometen la posibilidad de aplicar de forma efectiva las estrategias sugeridas en el currículo para fortalecer el desarrollo socioemocional, y demandan políticas de inversión que prioricen la equidad en la primera infancia.

A partir del análisis de las evidencias, se identifican tres estrategias clave para fortalecer el desarrollo socioemocional en la Educación Inicial:

- Formación docente especializada en metodologías lúdicas, teorías del desarrollo emocional, atención a la diversidad y uso de recursos para la regulación emocional.
- Vínculo escuela-familia mediante talleres participativos, codiseño de actividades y seguimiento conjunto del desarrollo socioemocional.
- Infraestructura adecuada y recursos accesibles, incluyendo espacios de juego estructurado y libre, materiales multisensoriales y zonas de relajación.

La Educación Inicial en Ecuador debe consolidarse como un espacio donde el juego no solo es una metodología de enseñanza, sino una estrategia integral para el desarrollo socioemocional de los niños y niñas. Los estudios realizados a nivel nacional ponen en evidencia que el juego constituye un medio eficaz para desarrollar, desde los primeros años, competencias como la empatía, la cooperación, la autonomía, la autorregulación y la habilidad para afrontar y resolver conflictos.

Capítulo 5: Educación General Básica: ABP y STEAM local

La Educación General Básica (EGB) en Ecuador abarca una etapa extensa del sistema educativo: desde los 6 hasta los 14 años, que se organiza en varios subniveles según lo establecido en el marco curricular vigente. Durante este periodo se afianzan competencias cognitivas y que también se relacionan con el desarrollo social y emocional del estudiante, así como con su formación ciudadana.

Ante un entorno que cambia con rapidez, es imprescindible adoptar metodologías activas que integren distintas disciplinas. En este escenario destacan el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el enfoque STEAM, que enlaza ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas. Ambas propuestas incrementan la motivación, estimulan el pensamiento crítico y refuerzan la capacidad de los estudiantes para afrontar problemas concretos de su contexto, competencias transferibles a otros ámbitos.

Desde 2023, el Ministerio de Educación impulsa una actualización curricular orientada al desarrollo de competencias, con el propósito de que el alumnado asuma un papel activo y protagónico en su aprendizaje. En esta lógica, el ABP cobra especial relevancia, pues conecta saberes de diversas áreas a través de preguntas guía, experiencias prácticas y la elaboración de productos con significado. Además de fomentar la colaboración, el pensamiento crítico y la toma de decisiones bien fundamentadas, el enfoque por proyectos mantiene el aprendizaje ligado a la vida cotidiana y a los desafíos que cada estudiante enfrenta en sus distintos entornos.

Experiencias con el ABP

En Ecuador, diversos informes y procesos de sistematización han evidenciado los aportes del Aprendizaje Basado en Proyectos tanto en áreas rurales como en entornos urbanos. Un ejemplo ilustrativo es el trabajo de Tapia et al. (2025), que muestra cómo esta metodología impulsa una enseñanza activa, centrada en el estudiante y orientada a solucionar problemas estrechamente ligados a su contexto.

El estudio, sustentado en un marco teórico y en una aplicación práctica, revela que el ABP no solo estimula el pensamiento crítico y la creatividad, sino que también potencia

la autonomía del alumnado, el trabajo cooperativo y la integración de conocimientos. Los autores subrayan que, con una planificación cuidadosa, la metodología puede implementarse incluso en instituciones con recursos limitados, ajustándose a distintos niveles de infraestructura. Por estas razones, el ABP se consolida como una alternativa pedagógica pertinente y viable para la variedad de escenarios educativos presentes en el país.

Manobanda y Tufiño (2023) constataron en la Unidad Educativa 30 de Abril que aplicar el ABP en Ciencias Naturales impulsa la participación del alumnado, afianza su comprensión conceptual y mejora su habilidad para comunicar los resultados de las actividades experimentales. Los investigadores añaden que el ABP facilita la articulación de objetivos de varias asignaturas y se ajusta con acierto a las particularidades de cada entorno. Sin embargo, la mayoría de estudios advierte que mantener esta metodología de forma sostenida en las aulas de EGB sigue demandando la superación de retos importantes:

- **Gestión del tiempo y recursos:** El estudio de Gallegos et al. (2025) sobre la aplicación del ABP en bachillerato especializado en Contabilidad constató que, si bien los docentes reconocieron beneficios como mayor compromiso estudiantil y comprensión profunda de los contenidos, también enfrentaron serias dificultades en la gestión del tiempo y en la extracción de recursos necesarios para sostener los proyectos. Los autores subrayan que, sin una planificación realista que contemple tiempos y materiales, la metodología tiende a abandonarse o aplicarse de forma incompleta.
- **Formación docente:** Aunque existen cursos nacionales y territoriales, como los del Plan Nacional de Formación Docente 2022–2025, muchos docentes no han recibido formación práctica o acompañamiento permanente. Esto genera una aplicación parcial de la metodología o una dependencia excesiva en guías ajenas al contexto real del aula.
- **Infraestructura y equipamiento limitado:** La revisión sistemática de Jimbo y Bastidas (2024) identificó como obstáculo recurrente la falta de infraestructura tecnológica adecuada y la carencia de materiales adaptados a proyectos didácticos, especialmente en zonas rurales. Esta misma limitación aparece en

la evaluación de recursos del Ministerio, que revela un acceso desigual a laboratorios móviles, conectividad y espacios versátiles.

- Alineación curricular y evaluación: Los docentes frecuentemente manifiestan dificultades para articular los proyectos con los estándares evaluativos, lo que deriva en una implementación fragmentada y descoordinada, según investigaciones aplicadas y revisiones bibliográficas (Gallegos et al., 2025).
- Equidad en la participación: En ambientes con alta diversidad funcional o cultural, surge el desafío de asegurar la participación equitativa de todos los estudiantes. El estudio de Gallegos et al. (2025) resalta que, sin una planificación inclusiva y monitoreo adecuado, algunos estudiantes quedan rezagados por falta de apoyo específico.

Implementación del enfoque STEAM

En la Educación General Básica ecuatoriana, el enfoque STEAM ha ido ganando protagonismo gracias al impulso de la comunidad educativa y el interés institucional por promover aprendizajes interdisciplinarios, activos y vinculados al entorno. Estudios recientes evidencian que esta propuesta fortalece competencias científicas, tecnológicas, sociales y creativas, al tiempo que mejora la capacidad del alumnado para resolver problemas concretos y convertir los contenidos en aprendizajes significativos.

Un ejemplo elocuente es el trabajo de Narváez (2023) en la Unidad Educativa “Juan Montalvo”, Ibarra. Al introducir el enfoque STEAM en Ciencias Naturales con estudiantes de quinto año, se registró un aumento notable de la motivación y progresos claros en la formulación de preguntas, la indagación de fenómenos y la comunicación precisa de resultados. La autora subraya que esta metodología potencia la creatividad, el pensamiento crítico y la colaboración, aunque advierte la necesidad de una capacitación docente rigurosa para aplicarla con solvencia.

De forma complementaria, Jimbo y Bastidas (2024) realizaron una revisión sistemática sobre la aplicación de STEAM en la Educación Básica ecuatoriana. Sus conclusiones indican que la metodología no solo mejora el rendimiento académico, sino que incrementa el compromiso y la participación del alumnado. Aun así, señalan como

barreras la insuficiente infraestructura tecnológica y la débil articulación curricular, factores que comprometen la continuidad y sostenibilidad de la propuesta.

Otro aporte proviene de Briones et al. (2025), quienes analizaron proyectos STEAM en escuelas rurales y urbanas. Identificaron tres claves de éxito: una planificación participativa, el uso de materiales disponibles en el entorno y un acompañamiento pedagógico sostenido. Los mejores resultados surgieron cuando los proyectos combinaron saberes científicos y artísticos con problemas sociales locales, como el acceso al agua, la gestión de residuos o el fomento de energías renovables.

En la Escuela Pedro Bedón de Ibarra, Cisneros (2024) aplicó STEAM con estudiantes de séptimo año, centrando la experiencia en el análisis del suelo y del agua. La intervención demostró que el aprendizaje se profundiza cuando los alumnos manipulan materiales, emplean herramientas digitales y presentan sus conclusiones mediante exposiciones orales o visuales, reafirmando la validez del enfoque en entornos públicos.

En conjunto, la evidencia muestra que STEAM integra competencias esenciales desde una mirada contextualizada y respetuosa de la diversidad cultural, territorial y lingüística del país. Sin embargo, los estudios coinciden en tres demandas ineludibles: formación docente continua, acceso equitativo a recursos tecnológicos y un currículo flexible que respalde la metodología.

Adaptar STEAM a las particularidades de cada localidad significa ir más allá de añadir contenidos científicos y tecnológicos; implica articular los nuevos saberes con las expresiones culturales, los conocimientos ancestrales y los desafíos propios de cada comunidad, de modo que el aprendizaje cobre sentido auténtico para los estudiantes. Cuando los proyectos se enlazan con prácticas culturales, saberes ancestrales y problemáticas específicas de la comunidad, se evita replicar modelos internacionales estandarizados y se otorga al aprendizaje un sentido auténtico y realmente relevante para la vida de los estudiantes.

Por ejemplo, en Riobamba (Chimborazo), varias instituciones llevaron adelante un proyecto impulsado por la Empresa Pública Municipal de Agua Potable y

Alcantarillado (EMAPAR) en coordinación con el Distrito de Educación. La propuesta trabajó el ciclo del agua mediante un enfoque STEAM adaptado al contexto local, de modo que el aprendizaje permaneciera estrechamente conectado con la realidad de la comunidad (Alomía, 2023).

Entre otras actividades, los estudiantes visitaron plantas de tratamiento, construyeron maquetas hidráulicas con materiales reciclados, produjeron infografías digitales para promover el consumo responsable y elaboraron mensajes audiovisuales destinados a sensibilizar a la población. Al combinar saberes científicos, matemáticos y artísticos con un claro propósito social y ambiental, el proyecto se alineó con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y generó resultados palpables en la comunidad. Por su impacto, fue presentado como ejemplo de buena práctica en el encuentro pedagógico provincial de 2023 (Alomía, 2023).

Orientaciones ministeriales

El Ministerio de Educación ha incorporado pautas específicas para la puesta en marcha del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el enfoque STEAM, tanto en sus orientaciones pedagógicas como en los programas de capacitación docente de los últimos años. Destacan, entre ellas, los Lineamientos Pedagógicos Costa-Galápagos 2024-2025, que instan a las instituciones a promover proyectos interdisciplinarios vinculados a problemáticas locales, a estimular la creatividad y a fortalecer competencias transversales.

El documento ofrece, además, recomendaciones operativas para aplicar ABP y STEAM en asignaturas como Ciencias Naturales, Matemática y Lengua, e incluye ejemplos de actividades integradas adaptables a las particularidades de cada territorio (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024).

De manera complementaria, el Plan Nacional de Formación Docente 2022-2025 coloca la capacitación continua en un lugar central, con énfasis en metodologías activas, uso de tecnologías y evaluación formativa (MINEDUC, 2022).. Dentro de esta política se han puesto en marcha cursos masivos en línea (MOOC) y programas de formación

territorial, coordinados por las Direcciones Distritales de Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación (DASRE).

Respecto a los recursos tecnológicos, el programa de Dotación de Equipamiento Escolar (2021-2025) ha puesto el foco en equipar con laboratorios móviles STEAM a las instituciones fiscales de zonas vulnerables y en reforzar las aulas digitales mediante conectividad a internet y el uso de plataformas educativas (MINEDUC, 2023).

La flexibilidad curricular se promueve otorgando a cada institución la autonomía para elaborar sus Proyectos Pedagógicos Integrados (PPI), lo que permite adaptar los objetivos del currículo nacional a las características y requerimientos de cada territorio. Esta flexibilización se enlaza con el Modelo de Gestión Educativa Territorial, que transfiere determinadas funciones a los Distritos Educativos.

A los distritos les toca acompañar de cerca el trabajo pedagógico, vigilar la aplicación de metodologías activas y recoger las experiencias que dan buenos resultados para organizarlas y compartirlas. Aunque persisten brechas de cobertura, conectividad y sostenibilidad, esta red de acciones muestra un compromiso claro con la renovación educativa: combina innovación pedagógica, equilibrio territorial y una visión de calidad asentada en la inclusión.

La suma de ABP y un enfoque STEAM adaptado al contexto convierte la escuela en un laboratorio donde germinan el pensamiento crítico, la creatividad y la disposición para generar cambios. Al enlazar los aprendizajes con la vida cotidiana, estas metodologías impulsan el trabajo colaborativo y afianzan competencias clave, de modo que el alumnado asume un papel protagónico en su propio desarrollo y se involucra de manera activa en su comunidad.

Sin embargo, los estudios coinciden en que ese potencial solo se materializa cuando existe un respaldo institucional firme: formación docente continua y práctica, currículo flexible, dotación adecuada de recursos, gestión eficiente del tiempo escolar y, ante todo, una mirada inclusiva que guíe cada decisión.

En síntesis, si se pretende que un currículo innovador transforme la Educación General Básica en Ecuador, es indispensable afrontar estos desafíos con políticas duraderas, inversión responsable en infraestructura y materiales, y un apoyo sostenido al desarrollo profesional del profesorado..

Propuestas de innovación curricular

Con miras a afianzar el Aprendizaje Basado en Proyectos en la Educación General Básica, se proponen a continuación acciones puntuales que permitan arraigar esta metodología en la dinámica diaria de las escuelas:

- Diseñar módulos de formación continua especializados en ABP, presenciales y virtuales, con énfasis en planificación, evaluación por competencias y estrategias inclusivas. Estos programas deben estar alineados con la práctica real del aula y contar con acompañamiento pedagógico sostenido.
- Fortalecer la infraestructura escolar mínima para el trabajo por proyectos, priorizando espacios flexibles, acceso a materiales manipulativos, herramientas tecnológicas y conectividad, en especial en escuelas rurales y de difícil acceso.
- Establecer una red de mentores pedagógicos en los distritos educativos, que acompañen a los docentes en la implementación de ABP, sistematicen buenas prácticas y generen comunidades de aprendizaje.
- Integrar en los documentos oficiales del currículo rúbricas que sirvan para la evaluación formativa, de modo que se pueda valorar de manera integral los aprendizajes alcanzados a través de proyectos. Estas rúbricas deben abarcar dimensiones como autonomía, resolución de problemas, trabajo en equipo y creatividad.
- Promover acuerdos entre universidades, ONGs y gobiernos locales que permitan codiseñar y financiar proyectos escolares con un enfoque comunitario, vinculando así el trabajo en el aula con las realidades del entorno.
- Incentivar la planificación interdisciplinaria, permitiendo que los proyectos aborden objetivos de diferentes asignaturas y reflejen las realidades del territorio.

Estas propuestas deben encontrar respaldo mediante la implementación de políticas educativas que sean sostenibles a largo plazo, la incidencia del liderazgo institucional y la participación activa de las comunidades escolares. De igual forma, para fortalecer la implementación del enfoque STEAM, se recomienda poner en práctica estas iniciativas:

- Integrar en los programas de desarrollo profesional docente una formación específica en el enfoque STEAM, que contemple prácticas interdisciplinarias, el uso de herramientas digitales, la articulación entre arte y ciencia, así como la resolución de problemas vinculados a los contextos locales.
- Impulsar la instalación progresiva de laboratorios móviles y aulas tecnológicas para favorecer experiencias prácticas y experimentales, dando prioridad a los centros ubicados en zonas rurales o de difícil acceso.
- Revisar el currículo nacional para articular explícitamente competencias STEAM, incentivando la conexión entre asignaturas, la flexibilidad pedagógica y la adaptación territorial de los contenidos.
- Desarrollar guías metodológicas y repositorios de proyectos STEAM de libre acceso, que sirvan de inspiración para docentes y equipos pedagógicos.
- Promover iniciativas escolares que apliquen el enfoque STEAM para abordar retos locales, como gestión del agua, energías renovables, reciclaje o alimentación saludable, y estrechar la colaboración entre la escuela y su entorno.
- Fortalecer los espacios de feria escolar o muestras pedagógicas donde los estudiantes presenten sus productos STEAM a sus familias y comunidades, demuestren y compartan sus aprendizajes al tiempo que refuercen su autoestima y sentido de pertenencia.

Estas propuestas permitirían dar sostenibilidad a la innovación curricular, posicionando tanto el ABP como el enfoque STEAM como ejes dinamizadores del aprendizaje en la EGB en Ecuador.

Capítulo 6: Bachillerato: itinerarios flexibles

El Bachillerato ecuatoriano comprende los tres últimos años del sistema de educación general, abarcando los niveles de primero, segundo y tercero. Está dividido en dos modalidades principales: el Bachillerato General Unificado (BGU) y el Bachillerato Técnico. Ambas opciones buscan preparar a los estudiantes para la vida ciudadana, la educación superior o la incorporación al mundo laboral, promoviendo una formación integral, crítica y contextualizada.

Diferencias del currículo en el bachillerato

El BGU está estructurado en tres campos de conocimiento: Matemático, Científico y Lingüístico-social, que a su vez se articulan con asignaturas troncales (Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Filosofía, Educación para la Ciudadanía), optativas y de formación general.

Este modelo promueve el desarrollo de competencias, el pensamiento crítico, la investigación, la expresión escrita y oral, y la alfabetización digital. Está diseñado para que todos los estudiantes accedan a una base común de saberes, con la posibilidad de elegir asignaturas adicionales según sus intereses.

Por su parte, el Bachillerato Técnico incorpora una formación técnica y tecnológica en distintas especialidades (agropecuaria, informática, administración, electricidad, mecánica automotriz, etc.) que se desarrolla en paralelo a las asignaturas de formación general. Su objetivo es dotar a los estudiantes de habilidades específicas para el trabajo, mediante módulos técnicos, prácticas preprofesionales, vinculación con el sector productivo y un enfoque de aprendizaje basado en la resolución de problemas.

El Marco Curricular vigente para el Bachillerato (MINEDUC, 2023) promueve principios de inclusión, equidad, interculturalidad y sostenibilidad. Establece perfiles de salida por competencias, y define aprendizajes esenciales, criterios de evaluación, y orientaciones metodológicas adaptables al contexto.

Innovaciones recientes

Desde 2022, el Ministerio de Educación ha impulsado la renovación curricular del Bachillerato bajo un enfoque por competencias. Se han introducido itinerarios flexibles, la incorporación de inserciones curriculares transversales (educación financiera, educación para el desarrollo sostenible, habilidades digitales) y se ha promovido el uso de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Basado en Retos (ABR), el aprendizaje colaborativo y el pensamiento de diseño.

En el Bachillerato Técnico se ha consolidado una mayor conexión con el sector productivo a través de convenios, la actualización de los módulos formativos, la evaluación de competencias laborales y el uso de entornos virtuales para simulación y práctica. Una de las innovaciones más destacadas ha sido la posibilidad que tienen las instituciones de diseñar sus propios Itinerarios Formativos Institucionales.

Esto les permite incorporar asignaturas optativas, proyectos interdisciplinarios, actividades extracurriculares y propuestas que vinculan directamente el aprendizaje con el entorno local, generando experiencias educativas más pertinentes y ajustadas a las necesidades de cada contexto.

Asimismo, fortalecer el Bachillerato Técnico como palanca de empleo y emprendimiento puede ser una respuesta concreta a la coyuntura económica actual si se asume como política de Estado y no como programa coyuntural. Su propósito es doble: acelerar la inserción laboral de los jóvenes mediante la adquisición de un oficio certificado y detonar microemprendimientos sostenibles en los territorios. Como líneas de acción prioritarias se proponen:

- Rutas de empleabilidad por especialidad: mallas con módulos certificables por etapas (competencias laborales) y pasarelas hacia institutos tecnológicos y universidades técnicas con cupos reservados por desempeño.
- Prácticas preprofesionales con valor real: convenios marco distritales con metas de cobertura y seguros de riesgos; inclusión de proyectos productivos escolares con enfoque de economía circular.

- Fomento al microemprendimiento: semilleros de negocio (plan-prototipo-prueba de mercado), microfondos semilla y vitrinas locales/virtuales para la comercialización.
- Actualización tecnológica esencial: laboratorios por clúster territorial (agro, metalmecánica, TIC, energía) con uso compartido y mantenimiento garantizado.
- Orientación vocacional informada: datos de demanda laboral para evitar la saturación de ciertas carreras y especialidades; campañas de prestigio del Bachillerato Técnico.
- Acreditación y calidad: auditorías técnicas bienales de talleres y docentes maestros de oficio vinculados al sector productivo.

Los indicadores sugeridos para medir anualmente los resultados de lo anterior pudieran abarcar la tasa de inserción laboral en el transcurso de 6 o 12 meses, el porcentaje de egresados con certificación intermedia; la cantidad de microemprendimientos activos al cabo de 12 meses; el porcentaje de prácticas efectivas con evaluación de desempeño y la cantidad de cupos reservados para estudiantes provenientes de Bachillerato Técnico y que opten por carreras tecnológicas de nivel superior.

Reportes de transformaciones

Estudios recientes han documentado experiencias educativas que han impulsado transformaciones significativas en el Bachillerato. Por ejemplo, Palacios et al. (2025) analizaron la aplicación del ABP en estudiantes de bachillerato en la Unidad Educativa Fiscal Augusto Espinoza Moreira, de Guayaquil, y determinaron que su uso mejoró la participación, el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía de los alumnos.

No obstante, también identificaron que algunos alumnos enfrentaban dificultades “en áreas como la autoevaluación y la colaboración en equipo, lo que indica la necesidad de proporcionar un apoyo adicional. Se recomiendan acciones como fortalecer la formación metacognitiva, promover una colaboración equitativa y vincular los proyectos con situaciones del mundo real” (Palacios et al., 2025, p. 3178).

Datos revelados en una publicación del Proyecto “Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales” (Colectivo de autores, 2023) destacó que en el Bachillerato Técnico Agropecuario del Ecuador, la incorporación de proyectos de emprendimiento sustentable, vinculados con comunidades rurales, incrementó la motivación de los estudiantes y generó aprendizajes significativos aplicables a su entorno.

Asimismo, una revisión del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2021) sobre la implementación de los Itinerarios Formativos Institucionales destaca que permitir a las instituciones definir parte de su trayecto curricular ha favorecido la inclusión de contenidos contextualizados y proyectos interdisciplinarios. No obstante, el informe advierte que aún se requiere mayor orientación docente y flexibilidad evaluativa para maximizar los beneficios de esta medida.

Retos y propuestas de mejora curriculares

Si bien se han logrado avances significativos, todavía persisten retos de peso. Uno de los más notorios es la brecha que existe entre el diseño del currículo y su aplicación real en las aulas. Muchos docentes no cuentan con la formación ni con el acompañamiento necesarios para llevar a la práctica metodologías activas o para desarrollar itinerarios formativos con verdadera efectividad.

Por otro lado, el Bachillerato Técnico enfrenta complicaciones para sostener relaciones estables con el sector productivo, actualizar los recursos tecnológicos y asegurar que los estudiantes puedan realizar prácticas preprofesionales que complementen su formación. En el caso del Bachillerato General Unificado, la carga excesiva de contenidos limita la posibilidad de profundizar los aprendizajes e impide, en muchos casos, avanzar hacia propuestas verdaderamente interdisciplinarias.

A ello se suma la escasez de materiales adaptados a contextos rurales e interculturales, lo que amplía las brechas. Para hacer frente a estos retos, se plantean a continuación algunas acciones concretas que podrían contribuir a fortalecer el currículo:

- Ampliar la formación docente en metodologías activas y diseño curricular, con enfoque por competencias.
- Fortalecer la autonomía pedagógica institucional para que los Itinerarios Formativos Institucionales se vinculen al territorio y a los intereses estudiantiles.
- Dotar de equipamiento actualizado y plataformas virtuales al Bachillerato Técnico, así como establecer redes de alianzas productivas.
- Revisar la evaluación estandarizada nacional, incorporando instrumentos que valoren el aprendizaje integral y la diversidad de trayectorias.
- Desarrollar recursos pedagógicos contextualizados, especialmente para poblaciones indígenas, rurales y migrantes.
- Fomentar la investigación educativa en el Bachillerato, incentivando la sistematización de experiencias innovadoras.

PARTE III

ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN CURRICULAR

Capítulo 7: Diseño Universal para el Aprendizaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como un enfoque pedagógico orientado a garantizar que todos los estudiantes tengan acceso equitativo al aprendizaje. Para ello, apuesta por la flexibilidad en la forma de presentar los contenidos, en los medios que utilizan los alumnos para actuar y expresarse, así como en las oportunidades que se les brinda para participar activamente. Inspirado en el concepto de diseño universal propio de la arquitectura, el DUA invita a anticipar las posibles barreras que pueden surgir en el proceso educativo y a crear desde el inicio entornos de enseñanza inclusivos, pensados para la diversidad.

Este enfoque se sustenta en tres principios fundamentales propuestos por el Center for Applied Special Technology (CAST): primero, ofrecer múltiples medios de representación para que el contenido pueda ser comprendido por estudiantes con distintos estilos y necesidades; segundo, proporcionar diversas formas de acción y expresión, permitiendo que cada alumno demuestre lo que sabe de distintas maneras.

El tercero consiste en fomentar variadas formas de compromiso, de modo que todos encuentren motivación y se involucren genuinamente en su aprendizaje. En conjunto, estos principios buscan atender la pluralidad de ritmos, estilos, capacidades sensoriales, realidades socioeconómicas y contextos culturales presentes en cualquier aula.

En Ecuador, el DUA ha empezado a incorporarse de manera paulatina, tanto en los lineamientos pedagógicos oficiales como en ciertas experiencias educativas concretas, que van desde la Educación Inicial hasta la Educación Superior. Si bien el Ministerio de Educación ha emitido orientaciones vinculadas con sus políticas de inclusión y atención a la diversidad, lo cierto es que llevar el DUA a la práctica todavía enfrenta retos significativos: estructurales, institucionales y pedagógicos.

Aplicaciones en el contexto ecuatoriano

A continuación se presentan algunos estudios de caso que aportan evidencia sobre cómo se está aplicando el DUA en Ecuador. El trabajo realizado por Navas et al. (2024) describe una experiencia desarrollada en aulas de Educación General Básica en Quito.

Mediante entrevistas y observación participante, los autores documentaron la puesta en práctica de estrategias como el uso de pictogramas, materiales multisensoriales, tecnología asistiva, guías con opciones variadas y actividades de expresión artística.

Estas acciones estuvieron orientadas a atender las necesidades de estudiantes con diversidad funcional y requerimientos educativos especiales, dentro de un enfoque inclusivo del currículo. Entre los aspectos positivos de esta experiencia se destacan la mejora en la participación activa del alumnado, la reducción de barreras comunicativas y la construcción de un ambiente escolar más empático.

También se observó un involucramiento más directo de las familias en el proceso educativo y un aumento en la autoestima de los niños al sentirse valorados y reconocidos por sus capacidades. No obstante, el estudio señala algunas limitaciones importantes, como la falta de formación específica del personal docente en DUA, la carencia de herramientas para medir el impacto real de las adaptaciones y una escasa articulación con la planificación curricular establecida.

Por su parte, el diagnóstico realizado por Castillo, Serrano y del Río (2024) sobre la aplicación del DUA en la Unidad Educativa “Los Alpes” muestra que los docentes han incorporado ciertos principios de este enfoque, aunque lo hacen de forma principalmente intuitiva y sin haber recibido una capacitación formal. Esta investigación, de corte cualitativo, se sustentó en el análisis de planes de clase, entrevistas con el profesorado y la revisión de materiales pedagógicos.

Entre los aspectos positivos destacan la disposición del personal docente para adaptarse a las necesidades de los estudiantes, su creatividad a la hora de seleccionar recursos y la empatía mostrada en el trato individualizado. Sin embargo, el estudio también señala ciertas limitaciones importantes, entre ellas la ausencia de una cultura institucional que respalde de forma sostenida este enfoque, la escasez de materiales suficientemente diversos y la falta de un sistema definido que permita dar seguimiento y evaluar el proceso inclusivo bajo los principios del DUA.

Caguana et al. (2024) analizaron la implementación del DUA en la Universidad de Guayaquil como parte de una política institucional orientada a la inclusión. A través

de entrevistas a docentes y estudiantes, complementadas con el examen de documentos internos, constataron que la adopción del DUA aportó mayor flexibilidad a los procesos de evaluación, amplió el uso de recursos digitales y motivó el rediseño de los entornos virtuales de aprendizaje.

Se observaron varios progresos concretos: se incorporaron rúbricas de evaluación abiertas, se pusieron a disposición materiales accesibles en la web, se modificó el formato de las tareas y se habilitaron espacios de retroalimentación ajustados a distintas necesidades. El equipo investigador destaca, además, que la institución muestra una actitud favorable a las prácticas inclusivas y al reconocimiento efectivo de los derechos de todo su alumnado.

El estudio también documenta una mayor permanencia y niveles superiores de satisfacción entre grupos que, históricamente, presentan mayor riesgo de deserción: personas con discapacidad, estudiantes que alternan estudio y trabajo, y madres que continúan su formación. Aun así, se identifican obstáculos de fondo: trámites administrativos inflexibles, limitaciones para interconectar completamente las plataformas digitales, un modelo pedagógico que requiere actualización y la ausencia de indicadores que permitan medir con precisión la calidad de la implementación del DUA en la universidad.

Reflexiones comunes y aprendizajes compartidos

Los trabajos revisados coinciden en un punto esencial: el Diseño Universal para el Aprendizaje no es solo viable, sino imprescindible para elevar la calidad educativa en aulas diversas. También destacan que el éxito de esta propuesta descansa en gran medida en el profesorado: la empatía, la apertura a nuevas estrategias y la disposición a experimentar son rasgos que marcan la diferencia.

La experiencia, sin embargo, revela el principal talón de Aquiles: sin un respaldo institucional firme, las iniciativas pierden fuerza. Muchas dependen del entusiasmo individual, se diluyen con el tiempo y rara vez se integran de manera coherente en el Proyecto Educativo Institucional o en el currículo nacional.

En suma, los estudios coinciden en que las políticas de inclusión requerirán tres pilares para prosperar: recursos suficientes, capacitación docente continua y una cultura evaluativa que aliente cambios reales.. Esto respalda la idea de que la inclusión no puede limitarse a un simple discurso; necesita traducirse en estrategias didácticas concretas, en estructuras escolares que se adapten a la diversidad y en la participación activa de todos los actores que forman parte del proceso educativo.

Oportunidades para avanzar

El análisis de estos estudios pone en evidencia oportunidades muy concretas para expandir y consolidar la aplicación del DUA dentro del sistema educativo ecuatoriano:

- **Formación docente especializada:** es fundamental incluir el DUA tanto en la formación inicial como en los procesos de actualización continua del magisterio, mediante talleres prácticos que aborden el diseño de actividades inclusivas, la selección de materiales variados y una evaluación formativa adaptada.
- **Herramientas de diagnóstico y planificación:** se requiere crear instrumentos que midan la incorporación del DUA en cada institución, de modo que las mejoras continuas se basen en evidencias; dichos instrumentos deberán ser flexibles, ajustarse a las realidades locales y contar con validación territorial.
- **Recursos pedagógicos accesibles:** resulta esencial fortalecer los repositorios digitales con materiales adaptados –audiolecturas, videos subtitulados, pictogramas, plantillas con opciones múltiples, software accesible y bibliotecas inclusivas– y asegurar que las plataformas educativas sean usables para estudiantes con diversas capacidades.
- **Liderazgo institucional y redes de apoyo:** se necesita que los equipos directivos, tanto escolares como universitarios, asuman un compromiso firme con la inclusión, asignen recursos específicos, planifiquen acciones concretas y den seguimiento a sus resultados; además, la creación de redes docentes para compartir experiencias y elaborar recursos colectivos puede acelerar la adopción del DUA.
- **Políticas intersectoriales:** es indispensable articular esfuerzos entre el Ministerio de Educación, las universidades, las organizaciones de personas

con discapacidad, los gobiernos locales y las familias a fin de construir entornos de aprendizaje accesibles y sostenibles.

A partir de lo examinado, se plantean recomendaciones que buscan afianzar la implementación del DUA a lo largo de todo el sistema educativo, de modo que este enfoque deje de ser solo una referencia conceptual y se convierta en una práctica cotidiana capaz de atender la diversidad existente en las aulas:

- Incorporar el DUA en los lineamientos curriculares nacionales, integrarlo de forma transversal desde la Educación Inicial hasta la Educación Superior, con ajustes específicos a cada nivel educativo.
- Desarrollar pilotos institucionales de DUA en distintos niveles y territorios, que permitan validar estrategias contextualizadas, acompañadas de seguimiento técnico y sistematización de resultados.
- Adaptar tanto los espacios presenciales como las plataformas virtuales para asegurar la accesibilidad universal, incorporando infraestructura adecuada, señalética inclusiva, mobiliario ergonómico y recursos multimedia ajustados a diferentes necesidades.
- Incentivar la realización de tesis, proyectos y publicaciones que recojan experiencias, identifiquen barreras y propongan soluciones, todo ello desde la perspectiva de los actores implicados.
- Priorizar la dotación de dispositivos y acceso a Internet en instituciones rurales y comunidades históricamente excluidas, considerándolos parte esencial de la inversión educativa inclusiva.
- Incorporar criterios de accesibilidad, participación equitativa y aprendizaje significativo en los procesos de evaluación institucional.
- Desplegar acciones dirigidas a toda la comunidad educativa para construir una comprensión compartida del DUA y evidenciar sus beneficios concretos en el aprendizaje.
- Incluir la formación directiva con enfoque DUA en los programas de desarrollo de autoridades y equipos de gestión para asegurar un liderazgo que impulse la equidad y fomente la innovación pedagógica.

Plan Individual de Ajustes y sistema de seguimiento

Para que el DUA trascienda el nivel declarativo, cada institución debe implementar un Plan Individual de Ajustes (PIA) cuando existan barreras específicas que no se resuelven solo con el diseño universal. Dicho plan no sustituye al DUA; lo complementa con apoyos focalizados y medibles. Como componentes mínimos del PIA se consideran seis:

- Perfil del estudiante y barreras identificadas.
- Ajustes curriculares y de evaluación (múltiples medios de representación/expresión).
- Apoyos y responsables (docente del aula, DAI/DECE, familia).
- Metas trimestrales verificables.
- Evidencias (portafolio).
- Revisión y cierre.

Las herramientas que facilitan el seguimiento, el control y la evaluación del plan son el tablero trimestral con indicadores (asistencia, participación, logro por competencias priorizadas, autonomía y bienestar socioemocional), la reunión PIA (docente-familia-DAI) cada trimestre con acta de acuerdos, el reporte semestral de resultados al Distrito (muestra) para buscar retroalimentación técnica y mejora continua. Entre los indicadores de resultados se recomienda incluir el porcentaje de metas PIA alcanzadas, la reducción de apoyos intensivos, el nivel de satisfacción familia/estudiante y la progresión en rúbricas de desempeño.

El análisis confirma que el DUA trasciende la categoría de alternativa y se convierte en un eje imprescindible para avanzar hacia un sistema educativo más equitativo. Optar por su implementación implica reconocer que la diversidad no es un obstáculo, sino un capital que enriquece la experiencia educativa, y obliga a garantizar a cada estudiante oportunidades reales de aprendizaje, participación y desarrollo acordes con sus capacidades y con su modo particular de entender el mundo.

Capítulo 8: Aprendizaje basado en proyectos y retos

En los últimos años la escuela ecuatoriana ha puesto el foco en dos metodologías que desplazan el protagonismo hacia el alumnado: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje Basado en Retos (ABR). Ambas proponen que los estudiantes investiguen, colaboren, piensen de forma crítica y sean creativos para abordar situaciones reales y generar respuestas significativas. Su uso cobró impulso después de la pandemia, cuando numerosas comunidades educativas las identificaron como una vía eficaz para revitalizar las clases y mejorar los aprendizajes.

A diferencia de los modelos expositivos, el ABP y el ABR parten de una pedagogía participativa en la que el saber se construye al diseñar proyectos o resolver problemas concretos, conectando contenidos de distintas áreas y desarrollando múltiples competencias. Investigaciones recientes en el país muestran avances y obstáculos, pero también señalan oportunidades y líneas de acción que pueden robustecer estas metodologías en todos los niveles del sistema educativo.

Fundamentos teóricos

El Aprendizaje Basado en Proyectos se sustenta en la tradición constructivista y en la noción de aprendizaje significativo (Ausubel, 1976; Vygotsky, 1979). Bajo esta premisa, el conocimiento aparece cuando el alumno se enfrenta a preguntas genuinas que despiertan su curiosidad y lo impulsan a investigar. Desde esta mirada, Blumenfeld et al. (1991) describen un proyecto como una tarea compleja organizada alrededor de problemas desafiantes que mantienen al alumnado comprometido durante un periodo prolongado hasta lograr soluciones bien argumentadas.

El Aprendizaje Basado en Retos parte de la misma base constructivista, pero añade componentes del aprendizaje experiencial y del pensamiento de diseño, resaltando la iteración creativa y la respuesta a necesidades concretas del entorno. Ambos enfoques, ABP y ABR, fortalecen competencias transversales esenciales en el siglo XXI: liderazgo, comunicación, trabajo colaborativo y pensamiento crítico.

Las referidas metodologías han sido incorporadas en documentos oficiales del Ecuador, como parte esencial del enfoque por competencias que respalda el currículo

nacional. El Ministerio de Educación ha impulsado su difusión mediante la elaboración de guías metodológicas, programas de formación destinados a docentes y su inclusión directa en los lineamientos de planificación educativa.

Experiencias en escuelas ecuatorianas

Una de las experiencias más relevantes documentadas en el país es la sistematizada por Angamarca (2024), quien llevó adelante una propuesta de ABP en el área de Estudios Sociales con estudiantes de cuarto año de Educación General Básica en la Unidad Educativa “Luis Leoro Franco”. A través de una guía didáctica que incluyó ocho proyectos, los alumnos abordaron problemáticas relacionadas con su propio entorno comunitario, lo que permitió un aprendizaje con sentido y una aplicación práctica de los contenidos curriculares.

El proyecto reportó avances significativos: mayor motivación del alumnado, fortalecimiento de las habilidades comunicativas, participación activa de las familias y un vínculo más cercano con el entorno local. Sin embargo, el mismo estudio identificó retos importantes: escasez de recursos pedagógicos, resistencia inicial de parte del profesorado y restricciones de tiempo que complicaron la planificación y la ejecución plena de los proyectos.

Vélez (2023) investigó el efecto del ABP en el Bachillerato tras la etapa de educación virtual. El estudio revela que sustituir un modelo remoto centrado casi por completo en la transmisión de contenidos por una pedagogía activa contribuyó a restablecer el vínculo pedagógico, estimular el trabajo colaborativo y reforzar la autonomía de los estudiantes en su aprendizaje.

La investigación constató que la planificación y secuenciación de las actividades ganó en eficiencia: al coordinarse, los equipos docentes evitaron solapamientos, optimizaron el uso del tiempo y lograron integrar las TIC de manera coherente y efectiva en cada fase del proyecto. Los estudiantes tradujeron sus aprendizajes en prototipos y presentaciones, y expresaron un sentimiento de orgullo y satisfacción al mostrar sus resultados, lo que evidencia un alto nivel de compromiso e identificación con el proceso formativo.

No obstante, también se advirtió que la implementación de proyectos interdisciplinarios exigió un esfuerzo adicional considerable: el profesorado dedicó más tiempo a la planificación conjunta, al seguimiento individual de los alumnos y a coordinar objetivos de varias asignaturas, y además enfrentó la carencia de criterios de evaluación claros para valorar las competencias desarrolladas.

Guzmán et al. (2025) llevaron a cabo una prueba piloto de Aprendizaje Basado en Retos en Educación Media, utilizando el modelo ASCENDERE. Esta iniciativa planteó desafíos interdisciplinarios anclados en problemáticas reales del entorno, invitando al alumnado a plantear preguntas, investigar, diseñar soluciones y construir prototipos.

Los resultados mostraron un notable aumento de la motivación y un compromiso académico más estable, junto con avances en la resolución de problemas y en el desarrollo del pensamiento crítico. Además, el ABR fortaleció los vínculos entre docentes y estudiantes y facilitó la integración de saberes de distintas áreas. Como principales limitaciones, se identificaron la falta de materiales específicos para el prototipado, el reducido tiempo escolar disponible para abordar retos complejos y la necesidad de formación más especializada para que el profesorado sostenga estas propuestas en el largo plazo.

La guía metodológica del Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC, s/f) reconoce al ABP y al Aprendizaje Basado en Problemas (ABPr) como estrategias fundamentales para el desarrollo de competencias en todos los niveles del sistema. El documento subraya la importancia de fomentar el trabajo cooperativo, incorporar tecnologías, contextualizar los proyectos según el territorio y articular contenidos de diferentes áreas del currículo. Sin embargo, no ofrece un modelo estandarizado ni un sistema de seguimiento a su aplicación en las instituciones educativas.

Por último, Abarca (2025) realiza una revisión de literatura sobre el uso del ABP, el ABPr y el aula invertida en Ecuador. Su análisis muestra que existe una creciente producción académica sobre estas metodologías, pero también revela la falta de estudios longitudinales y sistemáticos que evalúen su impacto real en los aprendizajes. Dicho autor destaca que muchas aplicaciones del ABP siguen siendo superficiales o restringidas a

proyectos aislados, sin articularse plenamente con los objetivos curriculares ni con las políticas institucionales.

Reflexiones sobre prácticas educativas

Los estudios revisados coinciden en señalar que tanto el ABP como el ABR aportan beneficios significativos, siempre que se implementen de forma planificada y teniendo en cuenta el contexto. Entre las principales enseñanzas que los propios docentes destacan a partir de estas experiencias se encuentran:

- La necesidad de establecer una cultura escolar colaborativa, donde los proyectos sean contruidos colectivamente por los equipos docentes.
- La importancia de que los retos o proyectos respondan a necesidades reales y sentidas por los estudiantes y sus comunidades.
- El valor de diversificar los productos de aprendizaje y permitir múltiples formas de expresión.
- La urgencia de transformar las prácticas de evaluación para valorar procesos, no solo resultados.

Asimismo, los docentes han señalado que una barrera recurrente es la falta de tiempo institucional para realizar reuniones de planificación interdisciplinaria, lo que limita la profundidad de los proyectos. Por otro lado se reconoce la escasez de ejemplos contextualizados y de criterios de calidad para guiar su desarrollo.

Oportunidades clave

A partir de los estudios analizados, es posible reconocer varias oportunidades importantes que podrían potenciar la implementación del ABP y el ABR dentro del sistema educativo ecuatoriano:

- Formación docente continua: Es necesario reforzar la capacitación del profesorado en el diseño, gestión y evaluación de proyectos y retos, con énfasis en la integración curricular, el enfoque por competencias y la inclusión. Esta formación debe combinar fundamentos teóricos con análisis de

casos, talleres de codiseño y un acompañamiento pedagógico sostenido que garantice la permanencia de las mejoras.

- **Diseño de materiales y recursos:** Es indispensable desarrollar repositorios de proyectos, guías didácticas y materiales contextualizados que incluyan plantillas, rúbricas, ejemplos y protocolos para el trabajo colaborativo. Estos recursos, además, deberían ser de acceso libre y actualizarse de manera periódica.
- **Flexibilidad curricular y de horarios:** Es preciso adecuar los tiempos institucionales y estimular la coordinación interdisciplinaria, de modo que los proyectos y retos dispongan de espacios suficientes para desarrollarse con mayor profundidad.
- **Evaluación basada en desempeños:** Resulta esencial definir criterios que contemplen tanto los productos finales como el proceso, el trabajo colaborativo, la creatividad y la capacidad de resolver problemas. Para ello pueden emplearse rúbricas, portafolios, presentaciones orales y espacios de autoevaluación aplicados de forma sistemática y transparente.
- **Vinculación con el entorno:** Tanto el ABP como el ABR adquieren mayor sentido y fuerza cuando logran conectarse con el contexto comunitario, abordando necesidades reales y aprovechando los recursos que ofrece cada localidad. Las instituciones educativas deben fomentar alianzas con actores sociales, productivos y culturales para enriquecer los proyectos y legitimar el conocimiento escolar.
- **Investigación y sistematización:** Impulsar estudios aplicados que midan el impacto del ABP y del ABR en diversos niveles y contextos, generando datos que guíen la toma de decisiones. En este proceso, las universidades desempeñan un papel estratégico.
- **Construcción de comunidades de práctica:** Crear espacios permanentes de intercambio entre docentes que aplican metodologías activas puede generar aprendizajes compartidos, fortalecimiento profesional y cultura de innovación.

Sobre la base de los estudios de caso analizados y la valoración de las prácticas educativas se enuncian a continuación recomendaciones para una aplicación efectiva del ABP y el ABR:

- Incorporar el ABP y el ABR como metodologías prioritarias en los documentos curriculares nacionales, con orientaciones claras y ejemplos contextualizados que integren diferentes niveles y modalidades educativas.
- Diseñar programas de formación docente basados en la práctica, con acompañamiento de expertos, comunidades de aprendizaje, mentoría pedagógica y producción de proyectos reales desarrollados en contexto.
- Crear repositorios digitales colaborativos de proyectos y retos desarrollados en escuelas ecuatorianas, que sirvan de modelo para nuevas propuestas. Estos repositorios deberían ofrecer la posibilidad de buscar información por nivel educativo, asignatura y territorio, facilitando así su uso por parte de los docentes.
- Definir indicadores de seguimiento y evaluación institucional: Es importante contar con herramientas que permitan monitorear la aplicación de metodologías activas, incorporando la percepción de estudiantes, familias y docentes, así como su impacto en los aprendizajes y en la participación dentro de la comunidad escolar.
- Reconocer y visibilizar buenas prácticas: Organizar concursos, publicar experiencias, realizar encuentros pedagógicos, ferias educativas locales y fortalecer redes de innovación son acciones que no solo inspiran, sino que además otorgan legitimidad institucional, un factor clave para que estas estrategias se sostengan en el tiempo.
- Fomentar el uso de tecnología y plataformas virtuales: Estas herramientas pueden facilitar el trabajo colaborativo, la documentación de procesos, el seguimiento individualizado y formas creativas de evaluar. La tecnología, bien integrada, debe ser vista como una aliada para potenciar el aprendizaje activo.
- Adaptar el ABP y el ABR a todos los niveles y modalidades educativas: Desde la Educación Inicial hasta el Bachillerato Técnico, estas metodologías requieren ajustarse en cuanto a los tipos de proyectos, los tiempos previstos y

los productos esperados, teniendo siempre en cuenta la edad, el contexto y el propósito pedagógico.

- Articular los proyectos escolares con los ejes transversales del currículo: Incorporar temáticas como el cuidado del ambiente, la educación para la ciudadanía, la inclusión, la equidad de género y la cultura de paz aporta a las propuestas un carácter transformador que va más allá del espacio del aula.
- Fomentar la documentación y la reflexión pedagógica: Incentivar el uso de diarios de campo, bitácoras de aula y procesos de coevaluación permite a los docentes analizar sus prácticas, extraer aprendizajes de ellas y sistematizar los logros obtenidos.
- Impulsar políticas públicas que sostengan la innovación: Esto implica asignar recursos concretos, asegurar tiempos institucionales apropiados y reconocer la formación continua como un derecho del profesorado, todo ello bajo un enfoque que coloque en el centro la calidad educativa y la equidad.

Las experiencias revisadas en este capítulo evidencian que el ABP y el ABR poseen la capacidad de convertirse en motores de renovación para la escuela ecuatoriana. Su efecto va más allá de dinamizar las aulas: cuando se implementan de manera coherente y con docentes debidamente formados, estas metodologías generan transformaciones profundas y sostenibles dentro de las instituciones educativas.

Los hallazgos muestran que el verdadero reto no radica solo en incorporar nuevas metodologías, sino en arraigar una cultura escolar donde el aprendizaje permanezca estrechamente conectado al entorno, responda a los desafíos de cada comunidad y potencie la creatividad individual. Así, se fomenta un pensamiento autónomo, crítico y comprometido, cualidades imprescindibles para desenvolverse en un siglo XXI cada vez más complejo y dinámico.

Implantar el ABP y el ABR implica algo más que cambios puntuales en el aula: significa abrir espacios de participación genuina, sustentar las decisiones en datos y experiencias y democratizar el acceso al conocimiento. De este modo, la educación se convierte en un motor de desarrollo humano y transformación social. Las iniciativas analizadas validan estas propuestas y nos invitan a avanzar hacia un modelo educativo

que sea contextualizado, inclusivo y capaz de generar impactos reales en la vida de los estudiantes.

Capítulo 9: Evaluación formativa y rúbricas por competencias

La evaluación formativa se ha instalado como un pilar de las pedagogías centradas en el estudiante. Su objetivo no se limita a calificar o ejercer control, sino a generar información continua que oriente el aprendizaje, sustente las decisiones docentes y permita ajustar las estrategias en función de los progresos de cada alumno.

Para ello, las rúbricas basadas en competencias se han convertido en herramientas clave. Estas guías detallan los niveles de desempeño esperados, clarifican los criterios de éxito y facilitan el seguimiento preciso de los avances individuales. En Ecuador, su uso forma parte del marco normativo del Ministerio de Educación desde la adopción del enfoque por competencias, que busca trascender la memorización y enfocar la evaluación en la aplicación del conocimiento en situaciones reales.

Sin embargo, mantener este modelo de evaluación de manera coherente y sostenida sigue planteando retos en muchas aulas. En este capítulo se recogen experiencias de su implementación, se reconocen los principales logros alcanzados y se analizan las dificultades más frecuentes, para a continuación proponer medidas destinadas a arraigar una cultura evaluativa más inclusiva, justa y verdaderamente formativa.

Fundamentos y principios de la evaluación formativa

Este tipo de evaluación descansa en tres pilares fundamentales: brindar al alumnado retroalimentación inmediata y relevante, involucrarlo activamente en el análisis de su propio progreso y ajustar las prácticas docentes a partir de la información que se recopila durante el proceso de aprendizaje. A diferencia de la evaluación sumativa –cuyo foco principal es la calificación final– este enfoque acompaña el recorrido educativo y promueve la mejora continua.

Estudios clásicos, entre ellos los realizados por Black y Wiliam (1998), demuestran que este enfoque incide de forma significativa en la mejora del rendimiento, sobre todo en aquellos alumnos que encuentran mayores dificultades. Entre los rasgos que lo caracterizan destacan:

- Retroalimentación constante y específica, orientada a metas de mejora.

- Participación activa del estudiante en la revisión de su propio progreso.
- Ajuste pedagógico inmediato, basado en la información que surge durante la enseñanza.
- Valoración integral de procesos y productos, no solo del resultado final.
- Fomento de la autoevaluación y la coevaluación, para fortalecer la autorregulación.

En este contexto, las rúbricas basadas en competencias adquieren un papel decisivo: permiten valorar con precisión desempeños complejos, hacen transparentes los criterios de evaluación y, además, invitan al alumnado a revisar su propio progreso, generando aprendizajes más profundos y con sentido.

Experiencias documentadas en Ecuador

Romero et al. (2025) llevaron a cabo un estudio en Machala con cien docentes de Educación General Básica para examinar el uso de rúbricas en la evaluación formativa. Los resultados indican que, aunque el profesorado valora ampliamente estas herramientas, su aplicación se ve limitada por la falta de formación específica y por la rigidez con la que se estructuran las planificaciones escolares.

El mismo trabajo destaca que las rúbricas facilitan la valoración de procesos como el trabajo en equipo, la expresión escrita, la participación en clase y la resolución de problemas. No obstante, identifica debilidades importantes: el uso reiterado de plantillas genéricas y la escasa adaptación de los instrumentos a las particularidades de cada contexto educativo.

El Ministerio de Educación del Ecuador, a través de su Instructivo de Evaluación Estudiantil (MINEDUC, 2025), ha establecido que el 70% del proceso evaluativo debe tener un carácter formativo, quedando únicamente un 30% destinado a la evaluación sumativa. Además, este documento señala a las rúbricas como el instrumento principal para valorar competencias, sobre todo en proyectos que integran distintas áreas del conocimiento.

Sin embargo, pese a este marco normativo, en la práctica muchos docentes continúan priorizando los exámenes escritos tradicionales y no siempre cuentan con el tiempo ni con el acompañamiento necesario para implementar procesos de evaluación más variados y enriquecedores.

Otro aporte significativo es el estudio realizado por Llerena et al. (2024), que explora el uso de rúbricas en entornos virtuales de aprendizaje. Esta investigación evidencia que las rúbricas no solo cumplen la función de calificar el producto final de una tarea, sino que también fortalecen el seguimiento del proceso y estimulan la autorregulación. Según sus hallazgos, disponer de criterios claros y anticipados permite a los estudiantes planificar sus tareas con mayor eficacia y desempeñar un rol proactivo y comprometido en su proceso formativo.

Hacia una aplicación efectiva

El análisis de las experiencias descritas revela fortalezas notables en la implementación de la evaluación formativa y en el empleo de rúbricas centradas en competencias. Entre los avances más significativos se encuentran la formulación de criterios de valoración más claros, la participación activa del estudiantado, un seguimiento detallado del proceso de aprendizaje y una percepción de la calificación como un procedimiento más transparente y justo.

Al mismo tiempo, persisten puntos débiles que conviene atender: escasa formación específica del profesorado en evaluación, uso repetitivo de rúbricas poco contextualizadas, tiempo limitado para diseñar instrumentos pertinentes y débil coordinación entre evaluación y planificación curricular. Abordar estos retos brinda la oportunidad de afianzar una cultura evaluativa auténticamente formativa y orientada al desarrollo de competencias. Para ello, se proponen las siguientes líneas de acción:

- Capacitación docente en evaluación formativa: Organizar programas de desarrollo profesional que aborden el diseño de rúbricas, la retroalimentación eficaz y estrategias de evaluación participativa.

- Tiempo institucional para la reflexión: Reservar espacios que permitan al profesorado diseñar en equipo los instrumentos de evaluación y analizar evidencias de aprendizaje.
- Coherencia entre planificación y evaluación: Alinear objetivos, actividades y criterios de valoración para garantizar consistencia en todo el proceso didáctico.
- Uso de tecnologías educativas: Poner en marcha plataformas digitales que faciliten la coevaluación y la autoevaluación, y que generen informes de progreso útiles para orientar la enseñanza.
- Protagonismo estudiantil: Implicar al alumnado en la definición de criterios y en la revisión de sus propios avances, favoreciendo una reflexión crítica sobre su aprendizaje.

A partir de las experiencias, normativas y estudios revisados en el contexto ecuatoriano, estas recomendaciones ofrecen una ruta práctica para reconfigurar la evaluación en las aulas hacia un modelo más formativo, inclusivo y verdaderamente centrado en competencias. Estas sugerencias no solo responden a los desafíos detectados, sino que además buscan consolidar prácticas sostenibles que favorezcan un aprendizaje auténtico y participativo en todos los niveles del sistema educativo:

- Integrar la evaluación formativa como un eje transversal dentro del currículo nacional, acompañada de guías específicas para cada nivel educativo y ejemplos concretos de buenas prácticas que puedan servir de referencia.
- Desarrollar un repositorio nacional de rúbricas contextualizadas, clasificadas por competencias, niveles y asignaturas.
- Capacitar a directivos escolares en liderazgo evaluativo, para que promuevan una cultura formativa en las instituciones.
- Generar comunidades de aprendizaje docente centradas en la evaluación por competencias, que compartan experiencias, dificultades y soluciones.
- Establecer indicadores de calidad para la evaluación formativa, que orienten el monitoreo institucional y las decisiones pedagógicas.
- Promover investigaciones sobre evaluación formativa desde las universidades, como parte de tesis, proyectos y publicaciones.

- Incorporar la voz estudiantil en los procesos evaluativos, mediante encuestas, entrevistas y espacios de coevaluación.
- Garantizar el acompañamiento pedagógico en la aplicación de rúbricas, con asesoramiento técnico desde los Distritos Educativos.
- Difundir experiencias exitosas de evaluación formativa, mediante encuentros, publicaciones y plataformas virtuales del Ministerio de Educación.
- • Ajustar las rúbricas a la diversidad del alumnado, considerando diferentes estilos, ritmos y condiciones de aprendizaje.

En resumen, la evaluación formativa y las rúbricas basadas en competencias se erigen como fundamentos clave para impulsar un cambio real en la educación ecuatoriana. Cuando se aplican con criterio y rigor, enriquecen el aprendizaje, fortalecen la equidad y la motivación, y dotan al estudiantado de mejores herramientas para gestionar y reflexionar sobre su propio proceso formativo.

PARTE IV

CASOS INSPIRADORES

Capítulo 10: Aprendizaje basado en proyectos interdisciplinarios en Educación General Básica

En Ecuador, la Educación General Básica (EGB) se encuentra ante la necesidad de dejar atrás los esquemas pedagógicos tradicionales y atender las demandas de una sociedad que valora la creatividad, la capacidad de resolver problemas, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. En este contexto, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) –en su modalidad interdisciplinaria– se presenta como una alternativa prometedora para dinamizar e innovar el currículo.

Este capítulo expone los resultados de un estudio empírico realizado en un centro de EGB. El análisis describe los logros obtenidos, las dificultades surgidas durante la puesta en marcha del ABP y un conjunto de recomendaciones que pueden orientar la adaptación y mejora de experiencias similares en otras instituciones..

Contexto y fundamentación

Anchundia y Quinteros (2025) llevaron a cabo su investigación en la Unidad Educativa “Esmeraldas”, con estudiantes del subnivel medio de EGB. El objetivo fue describir el funcionamiento del Aprendizaje Basado en Proyectos desde una perspectiva interdisciplinaria y valorar su impacto en la dinámica del aula. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo transversal, y se apoyó en encuestas aplicadas a docentes y alumnos para reunir la información.

En términos pedagógicos, el ABP bebe del constructivismo y de la pedagogía activa, corrientes que colocan al estudiante en el centro de su proceso formativo mediante proyectos –reales o simulados– que integran saberes de distintas áreas. En esta experiencia, los proyectos vincularon contenidos de Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, Matemática y Educación Cultural y Artística, generando actividades colaborativas estrechamente conectadas con el contexto local.

Hallazgos principales

El estudio señala que el ABP con enfoque interdisciplinario se ha normalizado en la práctica docente y goza de buena aceptación entre el alumnado. Nueve de cada diez

profesores indicaron haber desarrollado proyectos de este tipo en los dos años anteriores, y más del 85 % de los estudiantes manifestaron sentirse motivados, comprendidos y comprometidos durante su ejecución. Entre los beneficios mencionados se encuentran:

- El fortalecimiento del trabajo en equipo.
- Una mejor comprensión de los conceptos al abordarlos desde situaciones reales.
- El desarrollo de habilidades comunicativas, investigativas y de organización del tiempo.
- La participación activa en las etapas de diseño, ejecución y evaluación de los proyectos.

Además, los docentes reconocieron que el ABP facilita una evaluación más integral del aprendizaje, al brindar la posibilidad de observar desempeños en contextos auténticos y valorar cómo los estudiantes aplican sus conocimientos, más allá de la simple memorización.

Limitaciones identificadas

Aunque los resultados fueron en general alentadores, el estudio también puso en evidencia varios puntos débiles. El primero es la disparidad en la calidad y la profundidad de los proyectos, una diferencia que refleja el grado diverso de formación y experiencia del profesorado participante. Por otra parte se concluyó que, pese al respaldo institucional, la planificación interdisciplinaria sigue recayendo en gran medida en el esfuerzo individual de cada docente, pues aún no existen mecanismos bien definidos que coordinen el trabajo entre las distintas áreas.

Además, se advirtió que la limitada oferta de recursos didácticos, especialmente en zonas rurales, dificulta la incorporación de actividades experimentales, tecnológicas y creativas, restringiendo así el desarrollo integral de los proyectos. Finalmente, el estudio subraya la necesidad de establecer criterios claros y compartidos para evaluar los proyectos, con el objetivo de garantizar procesos justos y transparentes.

Recomendaciones

A partir del análisis de este caso, se plantean algunas orientaciones que pueden contribuir a fortalecer la implementación del ABP interdisciplinario en la Educación General Básica:

- Formación docente continua y contextualizada: Impulsar programas de capacitación que incluyan el diseño y manejo de proyectos, aportando herramientas prácticas para la planificación, estrategias que favorezcan la integración entre áreas y enfoques de evaluación centrados en el aprendizaje formativo.
- Institucionalización del trabajo interdisciplinario: Establecer cronogramas y espacios de trabajo colaborativo entre docentes de distintas áreas, orientados a diseñar y ejecutar proyectos comunes.
- Desarrollo de repositorios de proyectos: Generar bancos de proyectos exitosos, adaptados al contexto ecuatoriano, que puedan ser replicados o adaptados por otras instituciones.
- Dotación de recursos pedagógicos contextualizados: Promover la elaboración de materiales didácticos accesibles, integradores y alineados con las realidades de los estudiantes.
- Monitoreo y evaluación participativa: Elaborar herramientas de seguimiento que incorporen las percepciones de estudiantes, docentes y familias, con el fin de valorar cómo impacta el ABP en los aprendizajes y enriquecer el proceso con miradas diversas.

Conclusiones

El estudio realizado por Anchundia y Quinteros (2025) constituye un ejemplo claro y bien documentado de cómo la innovación curricular puede transformar de manera positiva la dinámica educativa en el aula. El ABP interdisciplinario aparece aquí como una estrategia pedagógica capaz de elevar la motivación, fomentar el pensamiento crítico, articular contenidos de diversas áreas y favorecer una participación activa del estudiantado.

Sin embargo, para que esta metodología se consolide como una práctica institucional y no quede solo en experiencias aisladas, resulta imprescindible crear las

condiciones necesarias: un acompañamiento técnico continuo, así como una visión compartida de innovación que logre articular a la escuela con su comunidad y con el propio sistema educativo.

Capítulo 11: Innovación pedagógica en Bachillerato

En el Bachillerato ecuatoriano –tanto en la modalidad General Unificado como en la Técnica– el reto actual va más allá de preparar al alumnado para la universidad o el mercado laboral: se trata de impulsar ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno. Para responder a esta meta, las metodologías activas se revelan como piezas clave; dinamizan el currículo al estimular la participación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas desde una perspectiva interdisciplinaria y con un propósito definido.

El capítulo se centra en el trabajo de Hallo et al. (2024), quienes indagaron la implementación de metodologías activas en el Bachillerato ecuatoriano y su efecto sobre el desarrollo del pensamiento crítico. Los autores aportan datos concretos para medir los avances logrados en el Bachillerato y, al mismo tiempo, pone de relieve los retos que aún deben superarse para consolidar una pedagogía verdaderamente innovadora en este nivel educativo.

Contexto de la investigación

La indagación se desarrolló en un plantel de Bachillerato de la provincia de Tungurahua con el propósito de determinar de qué modo la introducción de metodologías activas influye en el pensamiento crítico de los estudiantes de segundo y tercer curso. Para ello se empleó un diseño cuantitativo sustentado en encuestas y cuestionarios aplicados a una muestra de 120 alumnos.

El estudio examinó seis estrategias pedagógicas: Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Colaborativo, Aprendizaje Basado en Problemas, Debate académico, Estudio de Casos y Aula Invertida. Si bien cada una presenta rasgos propios, todas comparten tres principios: colocan al estudiante en el centro del proceso formativo, impulsan el trabajo conjunto y recurren a la investigación como vía para construir aprendizajes significativos.

Principales hallazgos

El estudio muestra una relación directa entre la adopción de metodologías activas y el desarrollo del pensamiento crítico. Más del 85 % de los estudiantes encuestados indicó que, gracias a estas estrategias, puede plantear preguntas, contrastar información y fundamentar sus conclusiones con mayor solidez. Entre las prácticas revisadas, el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Debate destacaron por su efecto positivo en la capacidad argumentativa y analítica del alumnado.

Además, la introducción de estas metodologías transformó el ambiente de clase en un espacio más dinámico y participativo. El profesorado que las aplica tiende a establecer relaciones más horizontales y empáticas, favoreciendo un diálogo abierto con los estudiantes. Del mismo modo, se destacó el valor de las tecnologías educativas como aliadas tanto para la indagación como para la presentación de los proyectos.

Pese a la efectividad constatada de las metodologías activas, el estudio señaló ciertos puntos débiles que dificultan su aplicación de forma sistemática. Entre ellas:

- Falta de capacitación continua y especializada de los docentes.
- Limitado acceso a recursos didácticos y tecnología en algunas instituciones.
- Carga administrativa que reduce el tiempo disponible para planificar clases activas.
- Dificultades para articular las metodologías con el sistema de evaluación tradicional.

Estas barreras estructurales y pedagógicas requieren acciones coordinadas desde los niveles institucional y ministerial, con el fin de consolidar una cultura de innovación en el Bachillerato.

Propuestas de aplicación transformadora

A partir de los hallazgos del estudio, se plantean las siguientes estrategias para fortalecer la innovación pedagógica en el Bachillerato ecuatoriano:

- Formación docente especializada: desarrollar programas de capacitación centrados en la aplicación práctica de metodologías activas, con seguimiento y acompañamiento pedagógico.

- Reestructuración del tiempo escolar: flexibilizar horarios para facilitar el diseño, ejecución y evaluación de proyectos integradores.
- Incorporación de tecnologías educativas: dotar a las instituciones de infraestructura digital y plataformas colaborativas.
- Revisión de las políticas de evaluación: adecuar los instrumentos de evaluación al enfoque por competencias, incluyendo la evaluación del pensamiento crítico.
- Diseño de secuencias didácticas interdisciplinarias: promover la integración de saberes para abordar problemas reales desde diversas asignaturas.
- Fomento del liderazgo pedagógico institucional: formar a los directivos en gestión de la innovación educativa.

Conclusiones

El Bachillerato ecuatoriano cuenta con un marco normativo favorable para la innovación, pero su concreción en el aula requiere fortalecer las capacidades docentes, flexibilizar las estructuras escolares y articular las prácticas evaluativas con los fines de la educación. Las metodologías activas, como lo demuestra el estudio de Hallo et al. (2024), tienen un alto potencial para desarrollar el pensamiento crítico, formar estudiantes más autónomos y consolidar una educación pertinente y transformadora.

Capítulo 12: Innovación en la educación superior ecuatoriana

La educación superior se enfrenta al reto de transformarse para dar respuesta a las exigencias del conocimiento, el avance tecnológico y la inclusión social. En este nivel, la innovación curricular y pedagógica adquiere un papel clave para impulsar una formación más pertinente, flexible y verdaderamente centrada en el estudiante.

Este capítulo examina los hallazgos del estudio de Nieto y Cerbone (2020), enfocado en la percepción que tienen los estudiantes ecuatorianos sobre los procesos de innovación en sus universidades y escuelas politécnicas. También aporta datos útiles para identificar los factores que llevan al alumnado a valorar de forma favorable o desfavorable las iniciativas de innovación promovidas en los centros educacionales.

Mirar la innovación desde la experiencia estudiantil resulta especialmente valioso, ya que revela no solo los logros que las instituciones difunden en sus discursos oficiales, sino también la manera en que estos cambios se expresan en el aula y en la vivencia académica cotidiana.

Diseño y muestra del estudio

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, aplicando encuestas a 507 estudiantes de 13 universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. El propósito central fue explorar la manera en que el alumnado percibe los procesos de innovación dentro de sus instituciones de educación superior, así como determinar qué elementos favorecen o dificultan la puesta en marcha y la sostenibilidad de dichas iniciativas.

El cuestionario indagó sobre cinco ámbitos clave: planificación estratégica, administración de recursos, infraestructura tecnológica, metodologías pedagógicas empleadas y estilo de liderazgo institucional. Todo el estudio se llevó a cabo siguiendo los lineamientos de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), normativa que vela por la pertinencia, la calidad y el acceso inclusivo a la educación superior en el país. En este enfoque, innovar supone mucho más que introducir tecnologías recientes: implica una transformación de fondo que alcanza los niveles estructural, pedagógico y curricular.

Resultados y recomendaciones

Entre los principales hallazgos, el estudio evidenció que la percepción del estudiantado sobre la innovación en sus instituciones de educación superior es en general positiva, aunque presenta ciertos matices. Un 65 % de los encuestados señaló que sus universidades están realizando esfuerzos importantes por innovar en sus procesos formativos. Dentro de los aspectos más valorados aparecen el uso de tecnologías educativas, la adopción de metodologías como el aula invertida y el aprendizaje colaborativo, así como la apertura hacia modelos curriculares con mayor flexibilidad.

No obstante, esta percepción fue más favorable en el caso de las universidades privadas que en las públicas, sobre todo en lo que tiene que ver con infraestructura tecnológica y capacidad de gestión institucional. Los estudiantes también advirtieron que, si bien hay iniciativas interesantes, estas muchas veces carecen de una sistematización adecuada y no siempre forman parte de una estrategia global bien articulada.

En lo que respecta al perfil docente, buena parte de los encuestados indicó que muchos profesores aún no cuentan con formación sólida en metodologías activas ni en competencias digitales, lo que termina limitando el verdadero alcance de las estrategias de innovación. Asimismo, se detectó una brecha entre la planificación institucional y la experiencia real en el aula.

Entre las fortalezas más destacadas que arrojó la investigación pueden mencionarse las siguientes: la creciente incorporación de tecnologías educativas, la apertura hacia modelos pedagógicos centrados en el estudiante, la motivación del estudiantado por aprender de manera activa y significativa.

Las debilidades, en cambio, se relacionan con desigualdades entre universidades públicas y privadas en infraestructura y recursos, falta de formación docente especializada en innovación pedagógica, escasa articulación entre las estrategias de innovación y los sistemas de evaluación institucional, gestión con rasgos de improvisación en algunos procesos de innovación (cambios sin pilotos, escasa evaluación ex-ante), restricciones presupuestarias y ejecución intermitente que limitan continuidad y escalamiento. Se suman sistemas de información fragmentados (interoperabilidad débil) que dificultan monitorear impacto y tomar decisiones basadas en datos.

A partir de estos hallazgos, se plantean las siguientes estrategias para consolidar una cultura de innovación en la educación superior ecuatoriana:

- Elaborar planes de innovación educativa que se articulen con la visión y misión de cada universidad, asegurando coherencia con su identidad institucional.
- Fortalecer la formación docente en didáctica universitaria y tecnologías educativas, con programas certificados y prácticos.
- Generar espacios de cocreación pedagógica entre docentes y estudiantes, para diseñar cursos más flexibles e inclusivos.
- Establecer sistemas de seguimiento y evaluación de la innovación educativa, con indicadores que permitan medir su impacto en los aprendizajes, en la retención estudiantil y en los niveles de satisfacción del alumnado.
- Fomentar redes interuniversitarias de innovación, que faciliten el intercambio de experiencias, recursos y buenas prácticas entre distintas instituciones.
- Desarrollar una política de Estado, no de gobierno mediante un marco nacional de innovación con metas a cumplir en 8 o 10 años, blindaje normativo y presupuestos plurianuales.
- Promover la transparencia de resultados al implementar un tablero público por institución (retención, satisfacción, empleabilidad, inclusión) y auditorías académicas por pares.
- Aplicar el financiamiento competitivo por impacto, empleando fondos de concursos para proyectos con resultados verificables y transferencia a la docencia.
- Fortalecer la articulación territorio-productivo consolidando agendas locales que vinculen a la universidad, el sector público, las empresas para I+D aplicada y prácticas preprofesionales de estudiantes o empleo a egresados.

Por otro lado, es posible plantear retos específicos que marcan rutas de acción para favorecer la inclusión social y articulación con secundaria desde la educación superior:

- Favorecer la inclusión con apoyos efectivos: adoptar estándares mínimos de accesibilidad en aulas y entornos virtuales de aprendizaje, becas de

permanencia, tutorías académicas y psicosociales, así como ajustes razonables formalizados en actas.

- Establecer puentes interniveles: implementar programas de transición con cursos puente (lectoescritura académica, lógica/matemática, TIC), reconocimiento de microcredenciales obtenidas en el Bachillerato Técnico y ferias de orientación con datos reales de oferta y demanda.
- Aplicar las trayectorias flexibles: autorizar la convalidación de aprendizajes previos, la alternancia de estudio y trabajo, además de prácticas con créditos.
- Consolidar la gobernanza internivel: realizar mesas permanentes entre distritos educativos e instituciones de nivel superior para alinear perfiles de egreso, prácticas y pasarelas formativas.

Conclusiones

La renovación pedagógica en las universidades ecuatorianas no puede considerarse un objetivo cumplido; constituye un proceso en permanente evolución, atravesado por logros y desafíos cotidianos. El estudio de Nieto y Cerbone (2020) permite recorrer ese camino desde la experiencia estudiantil, que vive de cerca tanto los avances como las tensiones que surgen en cada intento de cambio.

Aunque se reconocen progresos concretos, sobre todo en la adopción de tecnologías y metodologías activas, persisten brechas estructurales que limitan la profundidad y la sostenibilidad de las iniciativas. Construir una educación superior pertinente, inclusiva y transformadora exige más que reforzar la formación docente o modernizar la infraestructura: implica forjar una visión de innovación compartida, en la que la voz del estudiantado tenga un papel central para reimaginar el presente y proyectar el futuro de la universidad en Ecuador.

PARTE V

HOJA DE RUTA PROSPECTIVA

Capítulo 13: Docentes innovadores y acompañamiento

Los casos analizados en Ecuador muestran un patrón común: los docentes son el eje de la innovación curricular. En EGB, la aplicación del ABP interdisciplinario (Anchundia & Quinteros, 2025) reveló que profesores motivados mejoran la participación de sus alumnos, aunque requieren formación continua y espacios colaborativos institucionales. Por su parte, Hallo et al. (2024) encontraron que la adopción de metodologías activas en Bachillerato impulsó un cambio de rol en los docentes: de transmisores a facilitadores, pero la falta de formación específica y tiempo limitaban su efectividad.

Al analizar esta transformación de los profesores en Educación Superior, el estudio de Nieto y Cerbone (2020) evidenció un avance en el uso de metodologías activas y tecnologías, pero con docentes que lamentaban la falta de capacitación pedagógica para liderar la innovación. En resumen, los referidos estudios resaltaron varias fortalezas, entre ellas, docentes con actitud proactiva y deseo de innovar, cambio de rol basado en el impulso hacia procesos más reflexivos, críticos y colaborativos, percepción positiva del estudiantado, a partir de mayor motivación y aprendizaje activo.

De igual modo, se identificaron retos como la formación docente no sistematizada ni certificada, la escasa articulación institucional: pocos espacios de planificación conjunta, la ausencia de redes internas de mentoría o comunidades profesionales. Este diagnóstico resalta la necesidad de desarrollar programas de formación estructurados, acompañamiento profesional y prácticas colaborativas regulares para transformar los resultados educativos en Ecuador.

Experiencias internacionales y lecciones para Ecuador

A continuación, presentamos un análisis comparativo de programas exitosos en México, Colombia, Chile y Finlandia (véase la tabla 1). Estos países han desarrollado modelos que no solo integran la formación docente en innovación curricular, sino que también priorizan el acompañamiento pedagógico como un eje estructural del cambio educativo. La revisión de sus prácticas permite identificar claves comunes de éxito, así

como propuestas adaptables al contexto ecuatoriano, donde la necesidad de fortalecer el rol del docente innovador es urgente y estratégica.

Tabla 1

Programas exitosos de innovación educativa en México, Colombia, Chile y Finlandia

País	Formación docente	Acompañamiento	Resultados medidos	Lecciones aplicables en Ecuador
México	“Impulsa el Aprendizaje STEAM”: módulo mixto (30 h) presencial-online con manuales y práctica.	Mentoría interna; recursos digitales vivos.	Mejora en proyectos STEAM, aumento de habilidades tecnológicas.	Formación práctica y certificada; manuales replicables.
Colombia	Redes de Aprendizaje Profesional (EDIA): encuentros presenciales y plataforma virtual.	Observación entre pares; coconstrucción de recursos.	Avance en innovación con evidencia de cambio en prácticas.	Redes impulsan colaboración y fortalecen cultura escolar.
Chile	“Mejorando la enseñanza con aula invertida”: curso mixto promovido por el Ministerio de Educación.	Mentorías individualizadas; modelos de aula reflejados.	Implementación efectiva replicada en distintas escuelas.	Mejores resultados en aula con acompañamiento individual.
Finlandia	Formación inicial con aprendizajes activos y pasantías en aula real.	Pares observan y retroalimentan; docentes tutores expertos.	Docentes bien preparados, altos resultados en	Modelo sostenible, con alto apoyo profesional y equidad.

pensamiento
o crítico.

A partir de la comparación anterior es posible plantear algunas claves del éxito internacional tales como:

- Certificación formal brinda reconocimiento y motiva la participación.
- Mentoría y redes generan entornos de colaboración y mejora continua.
- Modelos mixtos combinan teoría y práctica, al ajustarse al contexto local.
- Observación entre pares impulsa la reflexión, retroalimentación y cultura de mejora.

Asimismo, el análisis comparativo posibilita reflexionar en torno a fortalezas, brechas y aprendizajes vinculados con varios aspectos que pueden ser potenciados en Ecuador:

- Formación continua y certificada: Los modelos con módulos certificados garantizan compromiso y calidad. Ecuador beneficiaría al implementar titulaciones docentes en innovación curricular (STEAM, ABP, DUA), con validación semestral y reconocimiento oficial.
- Acompañamiento profesional: Mentorías institucionales y redes funcionales promueven aprendizaje profesional y sostenibilidad. La implementación de tutores por zona y encuentros de “aula modelo” generaría impacto real en aula.
- Modalidades mixtas adaptables: La combinación de virtual y presencial facilita la cobertura docente en zonas urbanas y rurales. En Ecuador, las plataformas LMS junto a encuentros presenciales permitirían programas alineados con infraestructura local.
- Observación entre pares: Sistema de observación y registro como en las experiencias chilenas y finlandesas favorecería un enfoque reflexivo, determinado por evidencia de mejora y coevaluación constructiva.

Propuestas estratégicas para Ecuador

La tabla 2 resume varias propuestas estratégicas adaptables a contextos del país, considerando seis dimensiones (formación docente, mentoría, comunidad de práctica, observación entre pares, reconocimiento e indicadores de seguimiento), además se

identifican contextos de aplicación de experiencias transformadoras, según la ubicación geográfica y el acceso a servicios de conexión a internet, así como opciones transformadoras en diferentes niveles educativos.

Tabla 2

Propuestas estratégicas para implementar innovaciones educativas en Ecuador

Dimensión	Urbano (conectado)	Rural (conectividad limitada)	Pilotos institucionales (EGB/BGU/UNIV)	Facilidades MINEDUC / Motivaciones
Formación docente	Curso mixto certificado: módulos semanales + sesiones prácticas	Talleres presenciales + materiales impresos + conexión por SMS/WhatsApp	Formación intensiva presencial con certificación y práctica en aula	Licencias horarias, certificación oficial con puntaje para carrera, microbecas para especializaciones
Mentoría	Tutores zona + 2 visitas/año + sesiones virtuales	Tutorías itinerantes + acompañamiento telefónico + reuniones bimestrales	Tutor dedicado + coenseñanza universitaria-escuela + evaluación espejo.	Reconocimiento como función específica con incentivo económico, movilidad y carga horaria asignada
Comunidad de práctica	Plataforma digital + reuniones semestrales + foros pedagógicos	Círculos docentes complementados con radio/local o presencial	Comunidades docentes-académicas que publiquen evidencia y resultados	Microfinanciamiento para materiales y publicaciones; prioridad en ferias y redes nacionales
Observación entre pares	Clases modelo registradas	Visitas cruzadas entre escuelas con informe	Jornada de “clase ejemplar” con documentación, análisis compartido	Protocolos oficiales, días institucionales para clases

	+ <i>feedback</i> analítico	estructurado manual		abiertas, constancias para portafolio docente
Reconocimi ento	Créditos para promoción + distintivos institucional es	Certificado + insignia comunitaria + reconocimient o público	Evaluación conjunta de desempeño docente e incentivos institucionales	Distintivos ministeriales, acceso preferente a cursos de posgrado con convenio, difusión en plataformas oficiales
Seguimient o	Abarca las dimensiones anteriores + satisfacción docente/estu diante + evaluacione s ABP/DUA	Simplificados: asistencia, producción de proyectos, testimonios comunitarios	Contraste internivel: docencia- aprendizaje- inclusión medidos con evidencia	Tablero simple en SIME para reportes trimestrales y retroalimentació n distrital

Como elementos transformadores estructurales se destacan los siguientes:

- Alinear la formación docente con las prioridades nacionales (ABP, STEAM, DUA), certificando sobre la base de competencias pedagógicas comprobadas.
- Formalizar las mentorías como parte del sistema educativo, con roles definidos, formación de mentores y respaldo institucional.
- Promover comunidades de práctica alineadas por nivel educativo, área o enfoque curricular (pastoral, ciencias, artes).
- Implementar observación estructurada entre pares, aprovechando tecnología cuando sea posible o visitas planificadas.
- Establecer incentivos vinculados a evidencia de innovación y resultados en aula, dentro del sistema de evaluación docente.
- Diseñar indicadores nacionales y territoriales para monitorear el alcance y calidad de la innovación: formación, aplicación, retroalimentación y resultados.

Conclusión

La innovación curricular no avanza sin docentes preparados, acompañados y valorados. Integrar formación certificada, redes, mentoría, observación y reconocimiento político resulta imprescindible para traducir la innovación en práctica efectiva. Los modelos internacionales muestran que la sostenibilidad depende del compromiso institucional y pedagógico. Ecuador cuenta con casos inspiradores, pero requiere superar barreras estructurales y materializar una hoja de ruta que valore al docente como protagonista del cambio.

Capítulo 14: Financiamiento, indicadores y seguimiento

El éxito de la innovación curricular en Ecuador no dependerá únicamente de las buenas intenciones pedagógicas ni de la voluntad individual de los docentes, sino de la existencia de una arquitectura de apoyo institucional sostenida por financiamiento adecuado, monitoreo sistemático y toma de decisiones basada en evidencia. Aquí se profundiza en los contenidos del capítulo anterior, donde se exponen propuestas estratégicas para implementar innovaciones educativas viables, sostenibles y escalables a nivel nacional, con énfasis en la planificación financiera, el seguimiento de procesos y la definición de indicadores de impacto.

Invertir con propósito en la transformación educativa

El despliegue de estrategias como la formación docente certificada, las mentorías territoriales, las comunidades de práctica y la observación entre pares requiere de inversión pública progresiva y focalizada. La tabla 2 del capítulo anterior resume un conjunto de propuestas viables que pueden desarrollarse en función del contexto (urbano conectado, rural limitado o piloto institucional), y que representan diferentes niveles de inversión según la infraestructura disponible. A continuación se enuncian estrategias de financiamiento recomendadas:

- Asignación presupuestaria por región: establecer un modelo de financiamiento diferenciado que considere brechas de acceso y necesidades educativas del territorio.
- Alianzas público-privadas: incorporar cooperación internacional y fondos privados para dotación tecnológica, formación docente y mentorías.
- Integración con presupuestos ya existentes: aprovechar programas como el Plan Decenal, el Fondo de Innovación Educativa o presupuestos universitarios para integrar nuevas líneas sin duplicación.
- Ejecución por fases: implementar por etapas (capacitación, pilotaje, escalamiento) para reducir el riesgo presupuestario y ajustar en función de resultados preliminares.

Definición de indicadores y mediciones para mejorar

La innovación requiere evidencias. Por tanto, la definición de indicadores de seguimiento debe estar alineada a los objetivos pedagógicos del país y no limitarse a cifras administrativas. La tabla 2 ya sugiere una propuesta de indicadores adaptables por contexto:

- Contexto urbano: Evaluaciones ABP/DUA, satisfacción docente y estudiantil, análisis de desempeño académico.
- Contexto rural: Producción de proyectos, asistencia a círculos pedagógicos, testimonios comunitarios.
- Pilotos institucionales: Evaluación cruzada docente-aprendizaje-inclusión; medición del impacto de mentorías y observación entre pares.

Seguidamente se exponen los indicadores sugeridos por dimensión:

- Formación docente: número de docentes certificados, tasa de culminación, percepción de utilidad.
- Mentoría: número de visitas realizadas, mejoras registradas en aula, satisfacción del docente acompañado.
- Comunidad de práctica: frecuencia de encuentros, producción compartida, calidad de materiales elaborados.
- Observación entre pares: número de sesiones realizadas, tipos de retroalimentación, mejora autodeclarada.
- Reconocimiento: acceso a promociones, incentivos obtenidos, percepción institucional del cambio.
- Seguimiento: mecanismos de seguimiento participativo, descentralizado y orientado al aprendizaje institucional.

La sostenibilidad de los procesos innovadores requiere la implementación de mecanismos efectivos de seguimiento que permitan no solo evaluar, sino también aprender de los resultados y retroalimentar las políticas. Como propuestas para el seguimiento efectivo se plantean:

- Sistemas de monitoreo territorial: implementación de observatorios pedagógicos por zona, con presencia de supervisores, mentores y comunidades educativas.

- Evaluaciones colaborativas: jornadas anuales donde docentes y directivos analicen datos de desempeño e innovación.
- Informes públicos transparentes: resultados de cada año deben compartirse con comunidad educativa, ciudadanía y autoridades.
- Plataformas de evidencia: creación de una base nacional de buenas prácticas, datos y recursos sobre innovación curricular.

Para que Ecuador transite hacia un modelo educativo innovador, inclusivo y pertinente, necesita construir condiciones estructurales que garanticen el desarrollo profesional docente, el acompañamiento pedagógico sostenido y la evaluación significativa. Financiar, medir y retroalimentar no son actos técnicos, sino decisiones políticas que deben poner en el centro al docente como sujeto de transformación y al aprendizaje como propósito último. La hoja de ruta está trazada: ahora corresponde activarla con compromiso, recursos y visión de largo plazo.

Capítulo 15: Reflexiones finales

La construcción de un currículo innovador en Ecuador no es una utopía, sino una posibilidad tangible si se articula con una visión de largo plazo, compromiso político, fortalecimiento institucional y protagonismo docente. Este libro ha recorrido múltiples niveles del sistema educativo, desde la Educación Inicial hasta la Educación Superior, mostrando que la innovación curricular no es una acción puntual, sino un proceso continuo que requiere alineación entre política pública, práctica pedagógica y participación comunitaria.

Principales aprendizajes del recorrido

A continuación se resaltan cinco aspectos que resultan esenciales para generar verdaderas transformaciones innovadoras en los contextos educativos:

- Los docentes como agentes de cambio: en todas las experiencias analizadas (nacionales e internacionales) se evidenció que el cambio real en las aulas depende de docentes empoderados, formados y acompañados. La figura del “docente innovador” no debe idealizarse, sino sostenerse con formación certificada, tiempo institucional para crear e innovar, mentoría continua y reconocimiento profesional.
- Las metodologías activas y la centralidad del estudiante: el ABP, el enfoque STEAM, la evaluación formativa, el DUA y el aula invertida son más que metodologías; son paradigmas que sitúan al estudiante como sujeto activo de su aprendizaje. Ecuador cuenta con docentes y escuelas que ya transitan este camino, pero requiere consolidar condiciones institucionales para ampliar su alcance.
- Importancia de la contextualización: tanto en la ruralidad como en contextos urbanos, los modelos más eficaces fueron aquellos que partieron de las realidades del territorio. Desde proyectos interdisciplinarios hasta estrategias interculturales, la innovación se fortalece cuando reconoce la diversidad como un activo pedagógico.
- Evaluar para mejorar, no solo para calificar: las experiencias mostraron que la evaluación debe ser transformadora, centrada en el proceso, con rúbricas

claras, coevaluación y retroalimentación. Fomentar una cultura de mejora continua es fundamental para sostener en el tiempo cualquier proceso de transformación.

- Importancia de indicadores y financiamiento sostenibles: sin recursos adecuados, sin mecanismos de seguimiento ni evaluaciones sistemáticas, los esfuerzos por innovar terminan perdiéndose. Es clave institucionalizar indicadores que midan el impacto, garantizar presupuestos diferenciados según las necesidades de cada territorio y fortalecer redes de colaboración que respalden estas iniciativas.

Proyección estratégica

La actualización curricular no puede basarse en acciones aisladas ni en esfuerzos dispersos de unas cuantas instituciones. Es indispensable trazar una hoja de ruta a largo plazo, con metas comunes y respaldada por políticas educativas coherentes con los criterios que se presentan a continuación:

- Fortalezcan la formación docente, tanto inicial como continua, con un enfoque centrado en metodologías activas, evaluación formativa y gestión innovadora del aula.
- Institucionalicen el acompañamiento profesional, a través de mentorías, procesos de observación entre pares y comunidades de aprendizaje que promuevan el intercambio y la mejora continua.
- Implementen modelos mixtos de formación, que combinen lo presencial y lo virtual, adaptándose a las particularidades de cada territorio y comunidad educativa.
- Aseguren un financiamiento específico y transparente, destinado al desarrollo curricular y a la sostenibilidad de estas iniciativas en el tiempo.
- Incluyan indicadores claros para evaluar el impacto, no solo en el plano pedagógico, sino también a nivel institucional y social.
- Cumplan de forma efectiva el mandato constitucional de inversión en educación, es decir, garantizar el porcentaje del PIB previsto en la

Constitución para el sistema educativo, con reglas de no regresividad y asignaciones diferenciadas por territorio que prioricen zonas de mayor rezago.

Conviene recordar que Ecuador no avanza en solitario. Países como México, Colombia, Chile y Finlandia muestran que se pueden forjar sistemas educativos orientados al aprendizaje profundo, la equidad y la creatividad. No obstante, si bien esos referentes resultan valiosos, la transformación verdadera debe gestarse desde dentro, partiendo de un reconocimiento claro de las fortalezas y desafíos que configuran la realidad ecuatoriana.

Epílogo

Las investigaciones revisadas en el ámbito ecuatoriano dibujan un punto de partida claro para impulsar la innovación educativa. Los trabajos de Anchundia y Quinteros (2025) en Educación General Básica, Hallo et al. (2024) en Bachillerato y Nieto y Cerbone (2020) en Educación Superior evidencian tanto los recursos disponibles como los factores que aún dificultan un cambio de fondo.

Al contrastar estos hallazgos con estudios latinoamericanos e internacionales, se delinean líneas de acción que incluyen la formación y el acompañamiento docente, la financiación diferenciada, una evaluación con enfoque transformador y el uso estratégico de la tecnología. Estos referentes no funcionan como recetas prefabricadas; más bien sirven de insumo para diseñar políticas públicas que vinculen la investigación con la práctica diaria.

El desafío radica en traducir esos hallazgos en decisiones concretas que generen mejoras sostenibles y equitativas en todo el sistema educativo. Innovar no implica copiar modelos externos de manera literal; exige interpretar rigurosamente la evidencia, adaptarla al territorio y poner a prueba soluciones significativas para las comunidades escolares rurales, urbanas, interculturales y diversas.

En definitiva, este libro no pretende dar respuestas finales, sino ofrecer preguntas poderosas y ejemplos iluminadores que impulsen el debate. Porque la educación, como la democracia y la justicia social, se sostiene en el diálogo, en la participación activa y en la certeza de que siempre puede transformarse para mejor.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca Zaquinaula, A. (2025). Metodologías activas en Ecuador: Aproximación a la revisión de literatura de aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas y aula invertida. *MLS Educational Research*, 9(1). <https://doi.org/10.29314/mlser.v9i1.2429>
- Almache Báez, C. A. (2024). *Juegos de relajación y vuelta a la calma en el manejo de emociones en niños de 4 a 5 años* [Tesis de licenciatura]. Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/41892>
- Alomía Moreano, O. M. (2023). Elaboración de un Plan de Educación Ambiental para los niveles Básico Superior de las Unidades Educativas Fiscomisionales del Distrito Educativo 06D01 Riobamba Chambo. [Trabajo de Integración Curricular presentado para optar al Grado Académico de Ingeniera en Recursos Naturales Renovables]. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo Riobamba, Ecuador. <https://dspace.esPOCH.edu.ec:8080/server/api/core/bitstreams/444cb309-3720-4e37-b0de-1a47c0982050/content>
- Ampliamente. (2024). *Impulsa el Aprendizaje STEAM*. <https://ampliamente.mx/>
- Anchundia García, L. B., & Quinteros Vargas, L. G. (2025). Aprendizaje basado en proyectos interdisciplinarios en los estudiantes del subnivel medio. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 204–224. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16814
- Angamarca Hernández, W. A. (2024). *Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo del aprendizaje significativo en el área de Estudios Sociales en estudiantes del cuarto año de Educación General Básica en la Unidad Educativa “Luis Leoro Franco”, año lectivo 2023–2024* (Trabajo de licenciatura). Universidad Técnica del Norte. <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/15896>
- Arias Ortiz, E., Giambruno, C., Morduchowicz, A., & Pineda, B. (2023). *El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2023* (Nota técnica IDB-TN-02708).

- Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación.
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-estado-de-la-educacion-en-America-Latina-y-el-Caribe-2023.pdf>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial Suplemento No. 449. <https://www.defensoria.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/08/constitucion.pdf>
- Ausubel, D. P. (1976). *Psychology of meaningful learning*. Nueva York: Grune & Stratton.
- Ávila Preciado, A. R., Loor, W. J., Padilla, T. M., Plaza, K. A., & Rodríguez, I. M. (2024). El papel del juego en el desarrollo socioemocional en la educación inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 8939–8950. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14286
- Banco Interamericano de Desarrollo & Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Programa de Reducción de la brecha educativa digital en Ecuador*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://www.iadb.org/es/proyecto/EC-L1282>
- Banco Interamericano de Desarrollo (2023). *Recalibrar la brújula de aprendizajes: Reformas curriculares en América Latina y el Caribe*. Blog Enfoque Educación. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/reformas-curriculares-competencias/>
- Barros Vanegas, M. R. (2022). *Método Montessori en la Educación Inicial*. [Tesis de licenciatura]. Universidad del Azuay. Cuenca, Ecuador. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/12390/1/17917.pdf>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 369–398. https://www.researchgate.net/profile/Yael_Seker/post/How_do_you_approach_t

[he design of a group task in higher education/attachment/59d623d979197b8077982283/AS%253A309004255858690%25401450683763438/download/Blumenfeld%2Bet%2Bal_Motivating_project_based_learning.pdf](https://doi.org/10.70577/innovascit.v3i1.30)

Briones Tutivén, J. G., Bucay Calderón, S. E., Galarza Cobos, A. M., Gordon Escobar, L. E., Ojeda Gonzales, J. C., & Jimbicti López, C. T. (2025). Uso de metodologías STEAM para el diseño de proyectos escolares interdisciplinarios con enfoque local en educación básica ecuatoriana. *InnovaSciT*, 3(1), 135–148. <https://doi.org/10.70577/innovascit.v3i1.30>

Caguana Baquerizo, D. R., Esteves Fajardo, Z. I., Villacres, F. V., & Garcés, N. N. (2024). *Diseño Universal para el Aprendizaje. El caso de la Universidad de Guayaquil*. *Luz. Educación y Sociedad*, 23(1), e1406. https://www.researchgate.net/publication/380267233_Diseño_Universal_para_el_Aprendizaje_El_caso_de_la_Universidad_de_Guayaquil (researchgate.net)

Calero Toaquiza, G., Valle Véliz, D., Rojas Cagua, T., & Muñoz Almeida, P. (2024). Aula sin barreras: Una perspectiva innovadora. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(2), 1-15. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.2.2405>

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. (2021). *Pandemia y postpandemia: resistencia y lucha permanente hacia la garantía de la educación*. CLADE. <https://redclade.org/especiais/pandemia-y-postpandemia-americana-latina-y-el-caribe-en-lucha-por-el-derecho-a-la-educacion/>

Campaña Preciado, S. (2018). *El juego simbólico en educación inicial*. Universidad Nacional de Tumbes [Trabajo académico presentado para optar el Título Profesional de Segunda Especialidad de Educación Inicial]. Universidad Nacional de Tumbes, Perú. <https://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/20.500.12874/471>

Castillo, P. A., Serrano, J. M., & Río, A. Z. (2024). Diagnóstico del Diseño Universal de Aprendizaje en la Unidad Educativa Los Alpes. *Mentor*, 42(3), 1–15. <https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/7844>

- Chicaiza, M., Guamán, R., & Quishpe, P. (2023). Capacitación conjunta de docentes y familias para la inclusión educativa en Chimborazo. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 5(1), 65-84.
<https://doi.org/10.12345/ribpd.2023.50105>
- Cisneros Cabascango, A. B. (2024). *STEAM como enfoque innovador para el desarrollo del aprendizaje de Ciencias Naturales en estudiantes de séptimo año de EGB en la Escuela CECIB EB “Pedro Bedón”* [Trabajo de grado]. Universidad Técnica del Norte. <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/15981>
- Colectivo de autores. (2022). Educación y oportunidades para las juventudes rurales: debates, contribuciones y experiencias. Proyecto “Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales”. Quito, Ecuador.
<https://www.avsf.org/app/uploads/2023/12/jovenes-rurales-territorio-educacion-y-nuevos-desafios-libro-3.pdf>
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2023). *Informe de evaluación de la Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidad - Anid 2021-2025*. CONADIS. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/07/1-INFORME-DE-EVALUACION-DE-LA-ANID-2021-2025-EJECUCION-2022-signed-signed.pdf>
- Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (2018/C189/01). *Official Journal of the European Union*, C189, 1-13. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:C:2018:189:FULL>
- Da Silva, R., & Calvo Tuleski, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 9–30.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80231541002>
- Diálogo Interamericano. (2021). *El estado de la conectividad educativa en América Latina: Desafíos y oportunidades estratégicas*. Banco Interamericano de

- Desarrollo & Grupo Banco Mundial. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2021/11/El-estado-de-la-conectividad-educativa-en-America-Latina-Desafios-y-oportunidades-estrategicas-1.pdf>
- Europa Press. (2021). Inclusión en educación es pobre en Iberoamérica, según la OEI. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/inclusion-en-educacion-es-pobre-en-iberoamerica-segun-la-oei-636645#:~:text=El%2087%2C4%20por%20ciento%20de,campo%20todav%C3%A1Da%20representa%20grandes%20retos>
- Gallegos Gallegos, C., Chimbo Shiguano, S., Ordoñez Vivero, R. & Reigosa Lara, A. (2025). Desafíos y beneficios de la implementación del aprendizaje basado en proyectos en bachillerato especialidad Contabilidad. *593 Digital Publisher CEIT*, 10(1), 225-244. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1.2822>
- Guamán Altamirano, V. A. (2022). *El juego simbólico y la expresión de emociones en los niños de nivel inicial* [Tesis de licenciatura]. Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/35875>
- Guzmán Tinoco, V. C., Naranjo Brito, A. L., Oña Sarango, J. E. & Barona Ruiz, S. M. (2025). El aprendizaje basado en retos como estrategia para fomentar la motivación y el compromiso académico. *Revista Polo del Conocimiento*, 10(6). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9755/html>
- Hallo Caiza, E. P., Naranjo Chango, M. J., & Olalla Gaibor, A. T. (2024). Innovación pedagógica: Metodologías activas y su incidencia en el pensamiento crítico de estudiantes de Bachillerato. *Reincisol*, 3(6), 6551–6667. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)6551-6567](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6551-6567)
- Jimbo Román, F.M., & Bastidas González, K. A. (2024). Impacto de la educación STEAM en la educación básica: integración interdisciplinaria y evaluación de su efectividad pedagógica. *Sapiens in Education*, 1(2), 13–26. https://revistasapiensec.com/index.php/sapiens_in_education/article/view/25

- Llerena Espinoza, E. M., Garro Aburto, L. L., Taipe Poma, A. N., & Ocampo Pizarro, S. R. (2024). La rúbrica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en plataformas educativas. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 23, 288-303. <https://doi.org/10.37135/chk.002.23.13>
- Lloor Molina, B., Clavijo, J., & Erazo, K. (2021). Hacia una comunidad educativa inclusiva: Taller de sensibilización para familias en Santo Domingo de los Tsáchilas. *Revista Educación Inicial y Desarrollo*, 3(2), 33-50. <https://doi.org/10.56789/reid.2021.3.2.3>
- Maldonado Cruz, M. J. & Cuadrado Vaca, J. G. (2023). El juego y su importancia en el desarrollo de la autonomía en estudiantes de educación inicial. *Cienciamatria*, 9(1), 719–731. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9297305>
- Manobanda Ruiz, P. & Tufiño Guaicha, M., (2023). El Aprendizaje Basado en Proyectos para Favorecer la Enseñanza de las Ciencias en la Unidad Educativa 30 de Abril. 593 Digital Publisher CEIT, 8(5), 143-156, <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.5.1940>
- Marcillo Manzaba, M. M. & Portilla Faicán, G. I. (2022). Práctica docente innovadora para el desarrollo de aprendizajes significativos desde el enfoque basado en problemas. *Pol. Con.* 68, Vol. 7, No. 3, 293-312. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8399911.pdf>
- Mateo, M. (2023). Recalibrar la brújula de aprendizajes: reformas curriculares en América Latina y el Caribe. *Blog Enfoque Educación*. BID. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/reformas-curriculares-competencias/#:~:text=En%20las%20nuevas%20pedagog%C3%ADas%20activas%2C,contribuir%20mejor%20a%20la%20sociedad>
- Mendoza Cobeña, G. D., & Briones Palacios, Y. M. (2022). Estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo socioemocional en los niños de educación inicial. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 340–360. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2758>

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo nacional de los niveles de educación obligatoria* (Edición Sierra 2016). Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Guía metodológica para la implementación del Currículo de Educación Inicial*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Guia-Metodologica-para-la-Implementacion-del-Curriculo.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Introducción general al currículo nacional*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Introduccion-general.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Currículos Nacionales Interculturales Bilingües*. MINEDUCC. <https://educacion.gob.ec/curriculos-nacionales-interculturales-bilingues/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Plan Educativo. Sección 5: Socioemocional*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Seccion-5_Socioemocional.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Informe narrativo de rendición de cuentas*. MINEDUC. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/03/informe_narrativo_rendicion_cuentas_2021.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Educación y competencias: Orientaciones para el sistema escolar ecuatoriano*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/07/educacion_competencias.pdf

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Informe de seguimiento a prácticas pedagógicas en Educación Inicial 2021–2023*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/MINEDUC-MINEDUC-2023-00076-A.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Reducción de la brecha digital en el Sistema Nacional de Educación (2023-2025)*. Ministerio de Educación del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/02/PROYECTO_INVERSION-DNTE.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Estrategia Nacional para el Fortalecimiento y la Renovación Curricular*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/08/MINEDUCC-MINEDUCC-2024-00060-A.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Lineamientos pedagógicos para el año lectivo 2024–2025 (Costa-Galápagos)*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/04/Lineamientos-pedagogicos-Costa-Galapagos-2024-2025.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Modelo de gestión para los Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI)*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/modelo-gestion-DAI.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Plan Nacional “Cuidamos de ti”*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/plan-nacional-cuidamos-de-ti/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *Instructivo de Evaluación Estudiantil*. MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/04/Instructivo-de-Evaluacion-Estudiantil-2025.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (s/f): *Metodología. Aprendizaje Basado en Problemas*. Subsecretaría de Fundamentos Educativos. Dirección Nacional de

Currículo. https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/curriculo/METODOLOGIAS_ACTIVAS_PARA_EL_DESARROLLO_DE_COMPETENCIAS.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2021). Redes de aprendizaje profesional y Orientaciones para la innovación educativa. Portal Educativo Colombia Aprende. <https://colombiaaprende.edu.co>

Ministerio de Inclusión Económica y Social. (2024). *MIES presentó resultados del programa “Aprendiendo en Familia” y nombró embajadores a reconocidos artistas*. MIES. <https://www.inclusion.gob.ec/mies-presento-resultados-del-programa-aprendiendo-en-familia-y-nombro-embajadores-a-reconocidos-artistas/>

Ministry of Education and Culture of Finland. (2025) Teacher training best practices. Education Finland. <https://educationfinland.fi/edudev/teacher-training>

Mora Feijoo, G. V & Gallegos Azanza, B. F. (2023). Utilización del Método Montessori para fortalecer la autonomía en los niños de 3 a 4 años de Educación Inicial. [Tesis de licenciatura]. Universidad Técnica de Machala, Ecuador. <https://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/22875/1/Mora-Gallegos%20%20009.pdf>

Mundial Medios Ecuador. (9 de marzo de 2023). *EMAPAR presentó proyecto educativo para sensibilizar a estudiantes de bachillerato de Riobamba sobre el buen uso y cuidado del agua*. <https://mundialmedios.com/emapar-presento-proyecto-educativo-para-sensibilizar-a-estudiantes-de-bachillerato-de-riobamba-sobre-el-buen-uso-y-cuidado-del-agua/>

Narváez Villarreal, N. A. (2023). *Enfoque STEAM como metodología activa del aprendizaje en estudiantes de quinto año de EGB en La Unidad Educativa Juan Montalvo, año lectivo 2022-2023* [Tesis de licenciatura]. Universidad Técnica del Norte. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/14705>

- Navas Franco, L., Acuña Checa, E., Cabrera Urbina, E., & Paredes Bonilla, G. (2024). *La aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la educación ecuatoriana*. 593 Digital Publisher CEIT, 9(2), 554–564. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.2.2346> (593dp.com)
- Niemi, H., Nevgi, A., & Aksit, F. (2016). Active learning promoting student teachers' professional competences in Finland and Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), 471–490. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1212835>
- Nieto, Darwin & Cerbone, Pasquale. (2020). Innovación en la educación superior: Un estudio sobre la percepción del estudiantado en Ecuador. *Actualidades Investigativas en Educación*. 20. https://www.researchgate.net/publication/341138699_Innovacion_en_la_educacion_superior_Un_estudio_sobre_la_percepcion_del_estudiantado_en_Ecuador
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A framework for learning, education and assessment*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2020). *Estado de la educación inclusiva en América Latina y el Caribe*. Madrid, España: OEI. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/estado-de-la-educacion-inclusiva-en-america-latina-y-el-caribe>
- Pacheco, L., Martínez, C., & Solís, A. (2024). Políticas inclusivas en la educación ecuatoriana: Evaluación de su implementación en centros de educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(1), 101-132. <https://doi.org/10.12345/rlee.v54i1.2024>
- Palacios Campos, J., Carpio Quiroz, I., Campos Molina, C., Vite Sánchez, K., & López Velastegui, M. (2025). Impacto del aprendizaje basado en proyectos en la autonomía académica de los estudiantes de bachillerato. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(6), 3178 – 3189. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3234>

- Redondo González, M. Á. (2008). El juego infantil, su estudio y como abordarlo. *Revista Innovación y experiencias educativas*, (13), 2–4. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/M_ANGELES_REDONDO_2.pdf
- Romero Saldarriaga, M. A., Salazar Apolo, J. D. C., Buñay Lata, M. V., Cabrera Maldonado, N. E., & Saltos Zambrano, K. M. (2025). Las rúbricas como instrumento predominante en la evaluación formativa: un estudio en Educación General Básica, Ecuador 2025. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 4846-4867. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17259
- Sánchez Asenjo, D. M. (2019). *El juego como estrategia didáctica en niños de Educación Inicial*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional de Tumbes. Perú. <https://repositorio.untumbes.edu.pe/items/3af30bc2-dd73-4b8c-94c1-e99cc5f1cd81>
- Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe. (2021). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe* (MOSEIB). <https://educacion.gob.ec/moseib/>
- Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva. (2023). *Informe de monitoreo sobre infraestructura y recursos en Educación Inicial*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/06/informe-narrativo-rendicion-cuentas-2022.pdf>
- Tapia Herrera, D. V., Freire Castañeda, L. E., & Hallo Caiza, E. P. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos: Un enfoque educativo innovador para una enseñanza activa. *Reincisol.*, 4(7), 320–341. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)320-341](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)320-341)
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción* (versión resumida). París, Francia: UNESCO. <https://redclade.org/wp-content/uploads/374615spa.pdf>

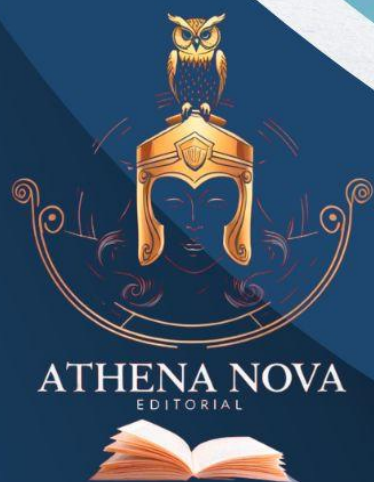
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). (2021). *Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Objetivos y principios*. <https://ecuador.unir.net/actualidad-unir/educacion-intercultural-bilingue/>

Vélez Rodríguez, E. V. (2023). *Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología activa post clases virtuales*. (Tesis de Pregrado). Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Ecuador.
<https://repositorio.uleam.edu.ec/handle/123456789/4852>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2ª ed.). Barcelona: Crítica.

Publicado por
ATHENA NOVA
EDITORIAL

www.editorialathenanova.com
informacion@editorialathenanova.com



ISBN: 978-9942-7407-6-2

