

Pedagogías críticas

**para la transformación social:
educación, equidad y justicia
en contextos de vulnerabilidad**

colectivo de autores



CESFRO
Casa Editorial Sin Fronteras





**PEDAGOGÍAS CRÍTICAS PARA LA
TRANSFORMACIÓN SOCIAL:
EDUCACIÓN, EQUIDAD Y JUSTICIA
EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD**

© Olga Patricia Lagos Huertas
© Viviana Alejandra Puga Farfán
© Ligia Janeth Túquerres Burbano
© Mirella Lucia Chauca Herembás
© José Emiliano Flores Nicolalde
© Maribel Alexandra Narváez Suárez
© Katherine Liseth Recalde Almachi
© Johselyn Inés Rosero Campos
© María Teresa Cárdenas Cuamacas
© Alexander Eduardo Gómez Ruiz
© Bryan Ismael Guamán Caballero

Casa Editorial Sin Fronteras CESFRO SAS.
182 pág. / Formato A5
Cuenca - Ecuador

Primera Edición Digital
Publicado el 17 de Septiembre de 2026

ISBN: 978-9907-822-53-3
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.22699192>

Pedagogías críticas para la transformación social: Educación, equidad y justicia en contextos de vulnerabilidad

Autores:

© Olga Patricia Lagos Huertas
© Viviana Alejandra Puga Farfán
© Ligia Janeth Túquerres Burbano
© Mirella Lucia Chauca Herembás
© José Emiliano Flores Nicolalde
© Maribel Alexandra Narváez Suárez
© Katherine Liseth Recalde Almachi
© Johselyn Inés Rosero Campos
© María Teresa Cárdenas Cuamacas
© Alexander Eduardo Gómez Ruiz
© Bryan Ismael Guamán Caballero

Revisores:

Mgtr. Ana Patricia Flores Villacis
Mgtr. Luis Edison Arellano Cabascango

Se prohíbe la reproducción, distribución o comunicación pública, total o parcial, de la presente obra sin autorización expresa, salvo reproducción literal con el debido reconocimiento de los derechos intelectuales de los autores y de la editorial.

Esta obra está bajo una licencia internacional. Creative Commons Atribución-No Comercial Sin Derivadas 4.0.





Primera edición septiembre de 2026 - Publicación digital

Casa Editorial Sin Fronteras CESFRO S.A.S.
Correo: editorial@cesfro.com
Cuenca-Ecuador

Licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).



ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	6
PRÓLOGO	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: RAÍCES Y REALIDADES: PENSAR LA ESCUELA DESDE LAS HERIDAS DE LA SOCIEDAD	12
De Paulo Freire a nuestros días: Qué significa ser un docente crítico hoy	13
Radiografía del aula vulnerable: Ir más allá de las estadísticas para ver las vidas reales	18
La escuela como espacio donde se reproduce la desigualdad o se construye libertad	23
Pasar de la teoría a la acción: Cómo reflexionar sobre lo que enseñamos para transformar lo que vivimos	27
CAPÍTULO II: EDUCAR CON JUSTICIA: EQUIDAD, DERECHOS Y CONVICCIÓN EN LA ESCUELA	32
Qué significa dar a cada estudiante lo que realmente necesita	33
Desmontar la desigualdad en el aula: Acciones cotidianas para cerrar las brechas que duelen	38
Enseñar con los Derechos Humanos en la mano: La convivencia como un acto de respeto y dignidad	43
CAPÍTULO III: DIVERSIDAD EN LA PIEL DEL AULA: COMPRENDER LAS DISTINTAS FORMAS DE VIVIR Y APRENDER	48
Cómo la pobreza, el género y la cultura se encuentran en la vida del estudiante	50
Descolonizar la enseñanza para valorar lo propio y lo local	55
CAPÍTULO IV: EL DOCENTE QUE TRANSFORMA: VOCACIÓN, RESISTENCIA Y TRABAJO EN EQUIPO	60
El profesor como pensador y motor de cambio social	62
No estamos solos: Tejer alianzas entre colegas para no remar contracorriente	68
CAPÍTULO V: ENSEÑAR PARA LA VIDA: CLASES QUE PREGUNTAN, CONECTAN Y DESPIERTAN	74

Planificar desde la realidad: Convertir los problemas del entorno en el centro de la clase	76
El arte de conversar en el aula: Cambiar el monólogo del profesor por la pedagogía de la pregunta	81
La cultura de la calle entra a la escuela: La música, la oralidad y los recuerdos como fuentes de saber	86
Leer entre líneas: Enseñar a los estudiantes a cuestionar las noticias, las redes y los discursos dominantes	92
CAPÍTULO VI: EVALUAR SIN LASTIMAR: UNA MIRADA HUMANA AL APRENDIZAJE	98
El problema de las pruebas estandarizadas: Por qué los exámenes tradicionales suelen dejar fuera a los más vulnerables	100
Evaluar para acompañar: Cómo usar la evaluación para hacer crecer y no para clasificar	105
Herramientas que cuentan historias: Portafolios, diarios y rúbricas donde el proceso importa más que la nota	111
CAPÍTULO VII: LA ESCUELA SIN MUROS: ENRAIZAR EL APRENDIZAJE EN LA COMUNIDAD	118
Mirar alrededor: Cómo hacer un diagnóstico real de las fortalezas y dolores del barrio	120
La familia como aliada: Estrategias para tender puentes con los hogares en situaciones complejas	123
Proyectos con sentido: Aprender resolviendo problemas reales del entorno escolar	126
El colegio como refugio: Espacios seguros de protección, cuidado socioemocional y esperanza	129
CAPÍTULO VIII: INVESTIGAR DESDE LA PROPIA PRÁCTICA: EL DOCENTE COMO AUTOR DE SU EXPERIENCIA	134
Investigar lo que vivimos: La investigación-acción como camino para mejorar lo que hacemos día a día	136
Herramientas sencillas para mirar el aula: Cómo recoger datos reales sobre el clima y la equidad en clase	139
Escribir nuestra propia historia: Contar y sistematizar las experiencias pedagógicas que sí funcionan	142
Del aula al mundo: Cómo compartir nuestras prácticas con otros docentes para construir red	146
CONCLUSIONES	152
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154
COLECTIVO DE AUTORES	180

PRÓLOGO

En una realidad educativa atravesada por desigualdades sociales, culturales y territoriales, enseñar exige mucho más que transmitir contenidos. Esta obra propone una mirada crítica y humana sobre la escuela ecuatoriana, reconociendo que cada estudiante llega al aula con una historia, una identidad y distintas oportunidades para aprender. A lo largo de sus capítulos se analizan la justicia educativa, la inclusión, la vocación docente, el diálogo pedagógico, la evaluación formativa y la relación con la comunidad. El libro también recupera al docente como profesional reflexivo, capaz de investigar su práctica, reconocer sus propios sesgos y construir conocimiento junto con otros. Lejos de brindar recetas universales, presenta orientaciones que pueden adaptarse a las condiciones de cada territorio e institución. Su propuesta central consiste en transformar la experiencia escolar mediante decisiones cotidianas: escuchar antes de juzgar, preguntar antes de imponer, acompañar antes de clasificar y evaluar sin lastimar. Estas páginas invitan a construir aulas donde la diversidad no sea entendida como obstáculo, sino como una oportunidad para enseñar mejor. En definitiva, la obra defiende una educación donde el rigor y la sensibilidad se complementan para garantizar que cada estudiante pueda aprender, participar y proyectar su futuro con dignidad.

Los autores.

INTRODUCCIÓN

Cada mañana, cuando comienza una clase, no ingresan al aula únicamente estudiantes dispuestos a recibir contenidos. Entran historias familiares, recuerdos, lenguas, temores, conocimientos comunitarios y expectativas sobre el futuro. También llegan desigualdades que no siempre son visibles: la falta de conectividad, las dificultades económicas, los largos recorridos hasta la escuela, la violencia, la discriminación y el cansancio de quienes deben aprender mientras enfrentan situaciones que exceden su edad. Educar comienza cuando somos capaces de reconocer esa realidad sin convertirla en una condena.

Durante mucho tiempo, una parte de la enseñanza se sostuvo en la idea de que tratar a todos por igual garantizaba justicia. Sin embargo, dar la misma explicación, el mismo tiempo y el mismo instrumento de evaluación puede producir resultados profundamente desiguales. Los estudiantes no parten desde idénticas condiciones ni encuentran las mismas oportunidades para demostrar lo que saben. La equidad exige conservar metas académicas valiosas, pero también diversificar los caminos para alcanzarlas. No se trata de disminuir la exigencia, sino de impedir que esta opere como una barrera para quienes necesitan otros apoyos.

Este libro nace de una pregunta que atraviesa la experiencia cotidiana del profesorado: ¿cómo construir una educación rigurosa sin perder de vista la dignidad de quienes aprenden? La respuesta no se encuentra en una metodología universal ni en una innovación capaz de resolver todos los problemas escolares. Surge al observar críticamente lo que hacemos, reconocer aquello que debe cambiar y tomar decisiones ajustadas a las personas y al contexto. Enseñar bien requiere conocimientos disciplinares y pedagógicos, pero también sensibilidad para interpretar silencios, revisar expectativas y comprender las condiciones que rodean cada trayectoria.

La realidad ecuatoriana otorga una urgencia particular a esta reflexión. Las diferencias entre instituciones urbanas, rurales, amazónicas e interculturales bilingües muestran que no existe una sola experiencia escolar. La infraestructura, el transporte, la conectividad, la seguridad, la disponibilidad de profesionales y las relaciones comunitarias modifican las posibilidades de aprender. Reconocer estas diferencias no significa aceptar una educación de menor calidad para determinados territorios. Exige cuestionar

las respuestas uniformes y construir condiciones que permitan sostener altas expectativas en medio de realidades diversas.

Desde este horizonte, la inclusión deja de ser una respuesta excepcional destinada únicamente a estudiantes con discapacidad o dificultades evidentes. Se convierte en un principio que atraviesa la planificación, el currículo, la convivencia, la comunicación y la evaluación. Un aula inclusiva no es aquella donde todas las personas realizan exactamente lo mismo, sino aquella que crea oportunidades para participar, comprender y progresar. La diversidad deja entonces de ser un inconveniente que debe administrarse y se transforma en una realidad que obliga a enseñar mejor.

Esta perspectiva también modifica la manera de comprender al estudiante. Quien aprende no es un recipiente vacío que espera ser llenado con información. Llega a la escuela con conocimientos construidos en la familia, el barrio, la comunidad y los entornos digitales. La música que escucha, las historias que conoce, las palabras con las que nombra el mundo y las preguntas que formula contienen experiencias que pueden enriquecer el aprendizaje. Reconocerlas no implica reemplazar el conocimiento académico, sino construir puentes para ampliarlas, contrastarlas y comprenderlas con mayor profundidad.

En esa relación, la pregunta recupera su potencia pedagógica. Preguntar no debería servir solamente para comprobar si alguien recuerda una respuesta. También puede despertar curiosidad, revelar contradicciones y abrir caminos de investigación. Una conversación auténtica permite escuchar perspectivas, aprender a disentir y modificar una idea frente a mejores argumentos. Cambiar el monólogo del profesor por una pedagogía dialógica no significa renunciar a la explicación ni aceptar como válidas todas las opiniones. Significa enseñar a pensar con otros sin abandonar la evidencia ni el rigor.

El docente ocupa un lugar decisivo en este recorrido, aunque no puede asumirlo en soledad. Su labor supera ampliamente la exposición de contenidos: observa, interpreta, acompaña, evalúa, protege y construye vínculos. Aun así, reconocer su capacidad transformadora no autoriza a convertir la vocación en sacrificio permanente. Quien enseña necesita formación, cuidado emocional, tiempo para reflexionar y comunidades profesionales donde pedir ayuda no sea entendido como falta de competencia. La mejora se vuelve sostenible cuando deja de depender de esfuerzos heroicos y comienza a construirse colectivamente.

La evaluación constituye otro territorio que necesita ser revisado. Durante años, exámenes y calificaciones han terminado definiendo lo que muchos estudiantes creen acerca de su inteligencia y de sus posibilidades. Este libro propone evaluar sin lastimar, no para eliminar la exigencia, sino para devolverle su propósito formativo. Una nota puede resumir un resultado, pero no explica las dudas, las estrategias y las correcciones que hicieron posible el aprendizaje. Evaluar con humanidad supone utilizar criterios comprensibles, evidencias diversas y oportunidades reales de mejora.

Bajo esta mirada, el error deja de funcionar como una sentencia. Se convierte en información capaz de orientar nuevas decisiones. Portafolios, diarios, rúbricas, conversaciones y tareas auténticas permiten observar procesos que una prueba aislada suele dejar fuera. La retroalimentación adquiere sentido cuando describe los avances, identifica una dificultad y señala un camino posible. El rigor no desaparece; se fortalece al distinguir el conocimiento alcanzado de factores ajenos al propósito académico.

La escuela tampoco puede comprenderse como una institución separada de su territorio. Las familias, los barrios y las organizaciones comunitarias poseen conocimientos, experiencias y redes de cuidado que influyen en las trayectorias educativas. Abrir los muros escolares significa escuchar estas voces y construir responsabilidades compartidas, sin trasladar a la comunidad las obligaciones que corresponden al Estado. En contextos atravesados por violencia o inestabilidad, esa articulación también puede convertir a la escuela en un espacio de protección, confianza y esperanza.

El recorrido de la obra culmina reconociendo al docente como autor de conocimiento pedagógico. Cada decisión tomada en el aula contiene aprendizajes profesionales que pueden perderse si no se observan, registran e interpretan. Investigar la propia práctica permite comprender por qué una estrategia funcionó, para quiénes produjo cambios y qué dificultades permanecieron. Al sistematizar y compartir esas experiencias, el saber deja de pertenecer únicamente a una persona y pasa a enriquecer la memoria profesional de la escuela.

Este libro no presenta una institución perfecta ni ofrece respuestas definitivas. Propone preguntas, argumentos y rutas que deberán dialogar con cada realidad. Su invitación central es sencilla, aunque profundamente transformadora: escuchar antes de juzgar, preguntar antes de imponer, acompañar antes de clasificar y documentar antes de olvidar. Allí comienza una escuela capaz de enseñar con rigor, cuidar con humanidad y mantener abierta para cada estudiante la posibilidad de construir un futuro digno.

CAPÍTULO I:

**RAÍCES Y REALIDADES: PENSAR LA ESCUELA
DESDE LAS HERIDAS DE LA SOCIEDAD**



Para comprender la trascendencia de la pedagogía crítica en los escenarios educativos contemporáneos, resulta indispensable adentrarse en las grietas estructurales que atraviesan a las instituciones escolares modernas. La escuela no opera como un reducto aislado de la sociedad; por el contrario, constituye un espacio permeable donde reverberan con dureza las injusticias económicas, las violencias territoriales y las inequidades históricas. Frente a este panorama, pensar la educación desde las heridas de la sociedad exige cuestionar las visiones neutrales o puramente mecanicistas del aprendizaje. La enseñanza cobra verdadero sentido cuando reconoce las vivencias y dolores de los educandos para convertirlos en el punto de partida colectivo.

Al situar el análisis en el marco general de esta obra, la presente sección reúne las bases epistémicas y éticas que sostienen la búsqueda de la justicia social en el aula. A lo largo de estas páginas, se aborda la vulnerabilidad no como un rasgo inherente o deficitario de las comunidades, sino como una condición impuesta por dinámicas de exclusión socioeconómica. En este horizonte, el capítulo examina de qué manera las herramientas teóricas de la pedagogía liberadora permiten dismantelar la resignación escolar. La meta central consiste en dotar al personal docente de elementos reflexivos para interpelar su propia práctica cotidiana dentro de entornos altamente desfavorecidos.

A través de los cuatro subtemas que integran este recorrido, se traza una ruta que transita desde la praxis ético-política hasta la acción concreta en el aula. En primer lugar, se resignifica la figura del docente crítico a la luz de los debates sociopedagógicos actuales y la psicología del trauma. Posteriormente, se efectúa una mirada profunda sobre el aula vulnerable, priorizando las historias de vida por encima de la simple métrica estadística. Asimismo, se problematiza la dualidad de la escuela como aparato reproductor de desigualdades o como espacio de liberación comunitaria. Finalmente, el capítulo plantea estrategias de praxis reflexiva que permiten traducir la teoría pedagógica en transformaciones sustanciales para la equidad educativa.

De Paulo Freire a nuestros días: Qué significa ser un docente crítico hoy

Iniciemos esta travesía teórica recordando que el legado de Paulo Freire trasciende la categoría de monumento histórico para erigirse en una herramienta analítica viva. La génesis del pensamiento freireano se fundamenta en la premisa de que enseñar jamás equivale a la simple transmisión pasiva de contenidos curriculares. Como bien argumenta Torres (2022) al reinterpretar la vigencia del educador brasileño, la formación verdadera de-

manda construir condiciones epistemológicas e interdisciplinarias donde los sujetos edifiquen sus saberes de modo colectivo. En los escenarios actuales, azotados por marcadas brechas socioeconómicas, dicha propuesta recobra un valor inestimable para contrarrestar la desesperanza que aqueja a las comunidades postergadas.

En este orden de ideas, la superación del modelo de «educación bancaria» conforma la columna vertebral de cualquier proyecto orientado hacia la justicia social. Esta perspectiva mecanicista concibe al estudiante como un depósito inerte donde el profesor coloca conocimientos ajenos a la realidad concreta (Sánchez-Ramos y Martínez-Cerdá, 2023). Frente a esa lógica de subordinación, el paradigma emancipador opone una praxis dialógica donde el acto de conocer se transforma en una empresa comunitaria. Por consiguiente, la labor profesional de la docencia supera la mera instrucción formal y se orienta a cuestionar las dinámicas socioculturales que perpetúan la dominación en el ámbito educativo.

Atendiendo a las indagaciones científicas desarrolladas en América Latina, reconceptualizar la función docente exige incorporar una mirada atenta sobre la salud mental y emocional del alumnado. De acuerdo con Pérez-Archundia y Gutiérrez-Méndez (2022), la exposición prolongada al estrés crónico y a entornos de alta violencia altera significativamente los procesos cognitivos y la convivencia dentro de las instituciones. Por esta razón, el compromiso de la comunidad académica no puede restringirse al diagnóstico sociopolítico del entorno. Resulta indispensable cultivar la sensibilidad psicosocial para comprender que los comportamientos disruptivos suelen manifestar vivencias traumáticas no procesadas en el ámbito familiar o barrial.

Resulta oportuno destacar que el abordaje del trauma desde una postura humanizada evita clasificar a la infancia desfavorecida mediante categorías clínicas estigmatizantes. De igual modo, la creación de espacios de contención afectiva en las escuelas promueve la resiliencia y afianza el bienestar integral en contextos de marcada marginación (García-Rangel y López-Contreras, 2023). Por consiguiente, la praxis liberadora en la actualidad requiere que los profesionales de la educación sepan identificar los estados de hipervigilancia fisiológica que entorpecen los procesos de aprendizaje. Al enlazar la reflexión sociopolítica con el cuidado afectivo, el centro escolar se consolida como un espacio de acogida, reparación y dignidad.

Conviene enfatizar que la postura freireana rechaza de plano la neutralidad en la enseñanza, catalogándola como una ficción ideológica al servicio de las clases dominantes. Tal como señala Quintar (2022) al exponer la pedagogía de la potencia, el acto de enseñar implica siempre una toma

de posición frente a las realidades de inequidad que rodean a la escuela. El profesorado reflexivo comprende perfectamente que sus selecciones curriculares y metodológicas portan una orientación ética insoslayable. Asumir esta responsabilidad conlleva visibilizar y desmontar los prejuicios que circulan en las salas de clase y que limitan el desarrollo intelectual de los colectivos vulnerados.

Profundizando en las vertientes emancipadoras de Nuestra América, la perspectiva decolonial se revela como una herramienta imprescindible para comprender la exclusión actual. Las desigualdades en el campo educativo no derivan en exclusiva de factores monetarios, sino de la articulación entre discriminaciones raciales, de género y de segregación espacial (Walsh, 2022). De ahí que el ejercicio de una docencia crítica exija cuestionar las narrativas monoculturales y eurocéntricas que persisten en los currículos oficiales. Esta apertura epistemológica permite reivindicar las sabidurías comunitarias y ancestrales como expresiones legítimas de conocimiento dentro de la institución escolar.

Desde el ángulo de la vida laboral docente en la región, la imposición de estándares de rendimiento gerencial ha precarizado sensiblemente el ejercicio profesional. Ocampo-González (2022) denuncia que estas políticas fiscalizadoras buscan transformar a los educadores en aplicadores mecánicos de rutinas diseñadas por organismos externos. Dicha erosión de la autonomía técnica invisibiliza las demandas singulares de los establecimientos ubicados en zonas rurales o periurbanas. Resistir a esta dinámica que no profesionaliza supone recuperar la soberanía pedagógica mediante la reflexión entre pares y la investigación colectiva de la propia práctica.

Se hace evidente que el cultivo de una docencia humanizada reposa sobre la práctica cotidiana del diálogo en el interior de los salones de clase. El intercambio dialógico no consiste en una conversación informal, sino en una disposición rigurosa fundada en el respeto ético mutuo que quiebra las jerarquías autoritarias tradicionales (Sánchez-Ramos y Martínez-Cerdá, 2023). Mediante el diálogo investigativo, docentes y estudiantes indagan las problemáticas profundas de su comunidad para proyectar respuestas alternativas. Este encuentro intersubjetivo siembra el germen de una ciudadanía analítica, activa y verdaderamente participativa frente a las injusticias de la época.

Paralelamente, la psicología sociocultural latinoamericana demuestra que la construcción de saberes es un proceso mediatizado por los afectos y la cultura local. Como bien ilustran Zapata-Posada et al. (2023), en los espacios signados por la escasez material, la firmeza de las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos actúa como el principal escudo

protector del desarrollo humano. La empatía del educador, unida a la confianza explícita en el potencial de cada estudiante, desarticula las profecías de fracaso académico que históricamente han pesado sobre la infancia golpeada. La formación magisterial debe, por ende, enfatizar el desarrollo de competencias socioemocionales para sostener dicho lazo pedagógico.

Por otra parte, la dimensión comunitaria se erige en un pilar conceptual insustituible para las pedagogías críticas contemporáneas. Los enfoques del Sur exigen una articulación estrecha entre el proyecto escolar y las dinámicas organizativas del barrio o la aldea (Mejía, 2022). Cuando el trabajo de aula entabla un diálogo directo con los problemas territoriales, la aprehensión del conocimiento curricular cobra un sentido vital y transformador. El docente crítico se desempeña así como un catalizador social que conecta los contenidos teóricos con las luchas por la mejora de las condiciones de vida de las familias.

En este marco de análisis, la esperanza se afirma no como un mero aliciente emocional, sino como una exigencia ontológica e ideológica. Tal como argumentan López-Cardona y Bedoya-Gómez (2023), cultivar una esperanza crítica implica rechazar el fatalismo social que naturaliza la pobreza y la marginación estudiantil. Esta actitud huye del optimismo ingenuo y se traduce en el diseño de estrategias didácticas rigurosas que garantizan el derecho al saber. El profesorado convierte así la resistencia pedagógica en un camino concreto para ensanchar las oportunidades de futuro de las infancias desfavorecidas.

Igualmente, resulta ineludible analizar la acelerada digitalización de las aulas y la persistencia de brechas tecnológicas en los sectores populares. Las desigualdades en la conectividad e infraestructura generan nuevas dinámicas de segregación que perjudican gravemente la equidad educativa (Rodríguez-Gómez y Silva-Pérez, 2023). Frente a dicha encrucijada, la propuesta liberadora no aboga por dar la espalda a la tecnología, sino por promover un uso consciente y soberano de la misma. El docente acompaña al estudiantado para que pase de ser un usuario pasivo a un creador de relatos éticos que visibilicen su propia realidad.

Un aporte valioso para el fortalecimiento del trabajo académico proviene de la sistematización y la documentación narrativa de las vivencias escolares. En palabras de Suárez y Messineo (2022), el verdadero desarrollo profesional no se logra mediante capacitaciones teóricas abstractas, sino a través del análisis riguroso de la práctica pedagógica real. Al asumir la condición de investigadores de su propia labor, los educadores convierten la escuela en un laboratorio de innovación social. Esta metodología investigativa permite detectar tempranamente las trabas institucionales que obs-

taculizan la permanencia y el éxito escolar del alumnado en riesgo.

Dentro de este esquema, la inclusión de la ética del cuidado en la formación docente resulta insustituible. Los aprendizajes cognitivos de calidad requieren una base sólida de seguridad afectiva y acogida respetuosa dentro del recinto escolar (Becerra-Lubies y Moya-Vergara, 2023). En comunidades atravesadas por la precariedad y la violencia, la recepción empática por parte del educador constituye un acto ético fundamental. Cuidar no significa disminuir la exigencia conceptual, sino proporcionar los andamios emocionales y materiales requeridos para que todos alcancen el éxito integral en su formación académica.

A su vez, la transformación de la labor docente demanda examinar críticamente los esquemas mentales que condicionan la interacción pedagógica. Sobre este asunto, Tardif y Levasseur (2022) subrayan que el conocimiento magisterial se nutre de la reflexión constante sobre las paradojas y dilemas cotidianos del trabajo de clase. Cuando el profesorado problematiza los sesgos de clase, etnia o género instalados en el imaginario escolar, logra construir estrategias de enseñanza equitativas. De esta manera, el ejercicio docente abandona el automatismo para consolidarse como un oficio intelectual de alto impacto social y científico.

Cabe resaltar que las pedagogías emancipadoras buscan dotar a las infancias de herramientas para interrogar con agudeza los discursos hegemónicos y mediáticos. La construcción de la justicia curricular exige articular contenidos que permitan desentrañar la génesis de las vulneraciones de derechos humanos (Magendzo-Kolstrein y Toledo-Jofré, 2022). En los establecimientos de sectores populares, enseñar a problematizar las causas de la marginación favorece la conformación de sujetos conscientes y con agencia política. El espacio escolar se despoja así del carácter memorístico para mutar en un foro deliberativo sobre la democracia.

Es preciso agregar que la comprensión integral de la práctica crítica implica estudiar las dinámicas de convivencia en escenarios urbanos y rurales complejos. Según sostienen Valdés-Morales et al. (2023), la gestión de la convivencia y el afrontamiento del trauma comunitario demandan intervenciones docentes articuladas y respaldadas por la institución. En muchos entornos hostiles, la figura del educador se convierte en la principal referencia de contención y estabilidad para el estudiantado. Esta elevada exigencia ética requiere disponer de programas de acompañamiento psicosocial que preserven el bienestar del propio personal pedagógico.

Por lo tanto, la vigencia del legado freireano no responde a un mero entusiasmo retórico o a una moda académica efímera. Como sostiene To-

rres (2022), se trata de la convicción fundada de que la escuela pública constituye una herramienta decisiva para reconfigurar las estructuras sociales marginadoras. Frente a las tendencias individualistas y utilitaristas de la época, el cuerpo docente crítico abraza su cometido con solidez teórica, empatía humana y vocación transformadora. Únicamente mediante esta postura dialógica será posible convertir cada aula en un espacio de vida, esperanza y emancipación real para la niñez y la juventud.

El fortalecimiento de redes de indagación pedagógica entre docentes resulta crucial para la consolidación de sistemas educativos equitativos y de alta calidad. La colaboración mutua permite elaborar materiales contextualizados, compartir hallazgos metodológicos y defender el valor social de la profesión magisterial en la región (Ocampo-González, 2022). La resistencia creativa cobra vida justamente en la cotidianidad del trabajo escolar, donde cada lección se concibe como una apuesta por la equidad. Sostener este compromiso ético constituye la tarea más apremiante y noble del educador latinoamericano actual.

Radiografía del aula vulnerable: Ir más allá de las estadísticas para ver las vidas reales

Hablar de un aula vulnerable implica mucho más que presentar cifras sobre pobreza, rendimiento académico, abandono escolar o acceso a recursos. Los datos permiten reconocer la magnitud de determinadas dificultades, pero no muestran por sí solos cómo esas condiciones son experimentadas por los estudiantes. Detrás de cada indicador existe una trayectoria personal, una familia, un territorio y una serie de circunstancias que pueden facilitar o dificultar la experiencia educativa. Por ello, comprender la vulnerabilidad exige mirar más allá de los resultados y preguntarse qué condiciones están influyendo en las oportunidades de aprender.

La investigación educativa ha demostrado que las diferencias en el aprendizaje no pueden explicarse únicamente por las capacidades individuales. Zengilowski. (2023) advierten que las explicaciones centradas exclusivamente en las características del estudiante pueden ocultar factores sociales e institucionales que también participan en la construcción de las desigualdades educativas. Esta consideración resulta fundamental para el docente, porque modifica la pregunta inicial. En lugar de preguntarse únicamente por qué un estudiante no alcanza determinado resultado, conviene analizar qué circunstancias están condicionando su participación y qué barreras podrían estar interfiriendo en su aprendizaje.

La vulnerabilidad educativa, por tanto, no debe entenderse como una característica permanente de una persona. Un estudiante no nace

siendo vulnerable ni puede definirse exclusivamente por su situación económica, familiar o territorial. La vulnerabilidad aparece cuando determinadas condiciones aumentan la posibilidad de experimentar dificultades para acceder, permanecer, participar o aprender dentro del sistema educativo. Esta distinción permite evitar una mirada que responsabiliza al estudiante por circunstancias que muchas veces están relacionadas con factores sociales más amplios (Garon-Carrier et al., 2024).

El nivel socioeconómico constituye uno de esos factores. Una revisión sistemática realizada por Betthäuser et al. (2023) encontró que las pérdidas de aprendizaje durante la pandemia fueron mayores entre estudiantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Los autores relacionan esta situación con diferencias en las condiciones de aprendizaje en el hogar, el acceso a tecnologías, el apoyo disponible y las posibilidades de estudiar de manera autónoma. La evidencia resulta importante porque demuestra que una misma interrupción educativa puede producir consecuencias distintas dependiendo de los recursos con los que cuenta cada estudiante.

Esta realidad permite comprender por qué la igualdad formal no siempre produce igualdad de oportunidades. Dos estudiantes pueden recibir la misma tarea, disponer del mismo plazo y ser evaluados con el mismo instrumento, pero no necesariamente cuentan con las mismas condiciones para responder. Uno puede disponer de conectividad, espacio de estudio y acompañamiento familiar; otro puede compartir dispositivos, asumir responsabilidades domésticas o enfrentar dificultades para acceder a internet. La actividad es igual, pero las condiciones de partida son diferentes. La equidad exige reconocer esta diferencia sin disminuir las expectativas académicas.

El problema se vuelve más complejo cuando varias condiciones desfavorables coinciden. Las dificultades económicas pueden relacionarse con problemas de conectividad, movilidad, alimentación, acceso a materiales o disponibilidad de tiempo para estudiar. Cuando estas circunstancias se acumulan, las posibilidades de participación pueden verse afectadas de manera considerable. Garon-Carrier et al. (2024), al revisar investigaciones sobre niños en situaciones de vulnerabilidad, muestran que las trayectorias educativas deben comprenderse considerando múltiples dimensiones y no únicamente una variable aislada.

En Ecuador, esta perspectiva adquiere especial relevancia debido a la diversidad territorial y social del país. Las experiencias educativas de estudiantes que viven en comunidades rurales no son necesariamente iguales a las de quienes estudian en zonas urbanas. Tampoco son equivalentes las condiciones de estudiantes pertenecientes a diferentes pueblos y nacionalidades, familias migrantes o sectores con distintas posibilidades económi-

cas. La investigación de Vera-Quijije et al. (2026) señala que las desigualdades socioeconómicas, la brecha digital, el acompañamiento familiar y las condiciones institucionales se encuentran entre los factores relacionados con los rezagos de aprendizaje en estudiantes ecuatorianos.

Sin embargo, reconocer estas diferencias no significa presentar a las comunidades rurales, a las familias con bajos ingresos o a determinados grupos culturales desde una perspectiva de carencia. Una lectura de este tipo puede terminar reproduciendo el mismo problema que pretende explicar. Una comunidad no puede definirse únicamente por aquello que le falta. También posee conocimientos, prácticas culturales, redes de apoyo, experiencias productivas y formas propias de comprender el mundo que pueden convertirse en recursos para el aprendizaje cuando la escuela establece vínculos adecuados con su entorno.

La vulnerabilidad tampoco se encuentra únicamente fuera de la escuela. Algunas prácticas institucionales pueden disminuir las barreras, mientras que otras pueden reforzarlas. Carbonaro et al. (2023) encontraron que la exposición acumulada a escuelas con elevados niveles de pobreza puede relacionarse con mayores desigualdades en los resultados académicos. Este hallazgo invita a revisar las condiciones escolares y no solamente las características de los estudiantes. La institución educativa forma parte del contexto que puede ampliar o reducir las oportunidades.

En el aula, estas desigualdades pueden aparecer en situaciones aparentemente cotidianas. Una tarea que exige conexión permanente, una investigación que requiere materiales costosos o una actividad que presupone acompañamiento adulto pueden generar dificultades para determinados estudiantes. El problema no está necesariamente en la actividad, sino en asumir que todos poseen los recursos necesarios para realizarla. La planificación docente requiere anticipar estas diferencias y brindar alternativas que permitan mantener el propósito de aprendizaje sin convertir los recursos disponibles en una barrera.

Lo mismo puede ocurrir con la asistencia. Las ausencias frecuentes pueden estar relacionadas con dificultades familiares, económicas, territoriales o personales. Interpretarlas automáticamente como falta de responsabilidad puede llevar a respuestas poco efectivas. Una mirada más cuidadosa busca identificar qué está ocurriendo antes de emitir un juicio. La investigación sobre estudiantes en contextos desfavorecidos muestra precisamente que la participación y la permanencia educativa dependen de una combinación de factores individuales, familiares, institucionales y sociales (Belandó-Montoro et al., 2022).

Esta manera de observar cambia también el significado de la disciplina. No se trata de eliminar las normas ni de justificar cualquier comportamiento, sino de comprender que una respuesta educativa adecuada necesita información suficiente. Cuando un estudiante llega tarde, no entrega una actividad o participa poco, el comportamiento observable constituye solamente una parte de la situación. El docente puede mantener las expectativas y, al mismo tiempo, preguntarse qué condiciones están detrás de aquello que observa. Comprender no significa renunciar a la responsabilidad; significa intervenir con mayor precisión.

Las expectativas docentes constituyen otro aspecto que merece atención. Cuando las condiciones sociales de un estudiante se utilizan para anticipar que tendrá bajo rendimiento, existe el riesgo de reducir las oportunidades que se le ofrecen. Zengilowski et al. (2023) señalan que las explicaciones individualizadas de las diferencias educativas pueden contribuir a invisibilizar estructuras que condicionan las oportunidades. En la práctica, esto implica revisar expresiones como “no puede”, “no le interesa” o “no tiene capacidad” y sustituirlas por preguntas que permitan comprender qué apoyos y condiciones podrían favorecer su aprendizaje.

Esta revisión no significa negar las diferencias individuales. Los estudiantes poseen ritmos, conocimientos previos, intereses y formas de aprender diferentes. El problema aparece cuando esas diferencias se convierten rápidamente en etiquetas. Una dificultad académica puede ser interpretada como incapacidad; una baja participación, como desinterés; una ausencia, como irresponsabilidad. Estas conclusiones pueden cerrar posibilidades de intervención antes de haber comprendido adecuadamente la situación. La evaluación y la observación deben ayudar a conocer mejor al estudiante, no simplemente a clasificarlo.

La pandemia permitió observar con especial claridad esta relación entre condiciones sociales y oportunidades educativas. Betthäuser et al. (2023), a partir de una revisión sistemática y metaanálisis internacional, encontraron que las pérdidas de aprendizaje fueron especialmente importantes entre estudiantes de niveles socioeconómicos bajos. El hallazgo muestra que una misma interrupción escolar puede profundizar desigualdades previamente existentes. En consecuencia, recuperar aprendizajes no consiste únicamente en volver al currículo anterior; requiere reconocer qué estudiantes enfrentaron mayores pérdidas y qué condiciones necesitan para avanzar.

En Ecuador, esta situación también debe analizarse desde las particularidades del territorio. Las diferencias en conectividad y acceso a recursos educativos pueden afectar de manera distinta a estudiantes urbanos y rurales. Gallardo Cornejo et al. (2026) sostienen que la inclusión educativa

en Ecuador requiere superar una visión limitada al acceso digital y considerar la heterogeneidad de las condiciones de vulnerabilidad. Esta perspectiva es relevante porque disponer de un dispositivo no garantiza por sí mismo una experiencia educativa de calidad. También importan la conectividad, el acompañamiento, las competencias digitales y las condiciones familiares.

Por ello, una verdadera radiografía del aula debería reunir diferentes tipos de información. Los registros de asistencia muestran patrones; las evaluaciones permiten identificar aprendizajes alcanzados; las producciones estudiantiles evidencian procesos; la observación permite reconocer formas de participación; y el diálogo con estudiantes y familias aporta información sobre situaciones que no siempre aparecen en los documentos institucionales. La combinación de estas evidencias permite construir una comprensión más completa y evita tomar decisiones basadas en una única señal.

Esta perspectiva resulta especialmente importante cuando se trabaja con familias. La ausencia de un representante en una reunión escolar no debería interpretarse inmediatamente como falta de interés. Existen familias cuyos horarios laborales, responsabilidades domésticas o dificultades de movilidad hacen complicado asistir en determinados momentos. La relación entre escuela y familia necesita considerar estas condiciones y buscar formas diversas de comunicación. De lo contrario, la institución puede terminar juzgando a las familias por las mismas circunstancias que dificultan su participación.

La inclusión requiere, además, prestar atención a las experiencias de discriminación y exclusión. Belando-Montoro et al. (2022), en una revisión sistemática sobre estudiantes social, económica y culturalmente desfavorecidos, identificaron barreras relacionadas con factores económicos, culturales, lingüísticos y familiares, además de la discriminación y los estereotipos. Aunque su estudio se concentra en educación superior, sus hallazgos permiten comprender un principio más amplio: garantizar el acceso no es suficiente si determinadas condiciones continúan limitando la participación plena.

La pregunta fundamental, entonces, no debería limitarse a determinar quién obtiene mejores o peores resultados. También debe considerar qué condiciones hacen posible esos resultados. Esta pregunta desplaza la mirada desde la responsabilidad individual hacia una comprensión más amplia de las oportunidades educativas. Carbonaro et al. (2023) y Nilsen et al. (2023) muestran que las características del contexto escolar y la distribución de oportunidades pueden relacionarse con las desigualdades en el aprendizaje. Por ello, mejorar la educación exige revisar tanto las condiciones individuales como las institucionales.

Una mirada completa tampoco puede quedarse en la descripción de las dificultades. Si solamente se registran carencias, se construye una imagen incompleta del aula. Es necesario identificar fortalezas, intereses, conocimientos previos, relaciones positivas, recursos comunitarios y capacidades que pueden movilizarse. Esta información permite diseñar intervenciones más ajustadas y evita que la vulnerabilidad se convierta en una explicación total de la trayectoria de un estudiante.

En consecuencia, mirar las vidas reales detrás de las estadísticas significa reconocer que cada estudiante llega al aula con una historia y unas condiciones determinadas. Algunas pueden favorecer su aprendizaje y otras pueden generar barreras. Ninguna de ellas debería convertirse automáticamente en un diagnóstico sobre sus capacidades. La responsabilidad pedagógica consiste en comprender esas condiciones y decidir qué puede modificarse desde la escuela para ampliar las oportunidades.

La escuela no puede eliminar por sí sola las desigualdades sociales, pero sí puede evitar reproducirlas de manera automática. Puede revisar sus expectativas, flexibilizar determinadas formas de participación, diversificar recursos, fortalecer los vínculos con las familias y utilizar la evaluación para acompañar. Estas acciones no solucionan problemas estructurales, pero pueden generar diferencias significativas en la experiencia cotidiana de quienes aprenden.

Por ello, una verdadera radiografía del aula vulnerable no muestra solamente estudiantes que necesitan ayuda. Muestra personas con derechos, capacidades, conocimientos y posibilidades de desarrollo que pueden encontrar barreras diferentes para ejercer plenamente su derecho a la educación. Mirar de esta manera transforma la función del diagnóstico: ya no se trata de clasificar estudiantes, sino de comprender situaciones para actuar sobre ellas.

Mirar el aula con esta profundidad constituye, finalmente, un acto de responsabilidad educativa. Las estadísticas permiten saber dónde están las brechas; la observación y el diálogo permiten comprender cómo se manifiestan; y la reflexión pedagógica permite decidir qué hacer frente a ellas. La tarea no consiste en negar las heridas sociales que llegan a la escuela, sino en impedir que esas heridas determinen quién puede aprender, participar y construir un proyecto de vida. Allí comienza una práctica educativa capaz de transformar la realidad en lugar de limitarse a describirla.

La escuela como espacio donde se reproduce la desigualdad o se construye libertad

La escuela no funciona al margen de la sociedad. En sus aulas ingresan estudiantes con diferentes historias familiares, condiciones económicas, culturas, territorios y experiencias de aprendizaje. Por ello, las prácticas escolares pueden generar oportunidades, pero también pueden reproducir algunas desigualdades que existen fuera de la institución. Pensar críticamente la escuela implica reconocer ambas posibilidades y preguntarse qué decisiones permiten que las diferencias de origen no se conviertan en diferencias permanentes de aprendizaje (Martínez Rizo, 2024).

La desigualdad no se reproduce únicamente mediante grandes decisiones institucionales. También puede aparecer en acciones cotidianas que parecen normales: quién participa, quién recibe mayor acompañamiento, qué conocimientos son reconocidos o qué estudiantes son considerados capaces de alcanzar mejores resultados. Cuando estas prácticas se repiten sin ser revisadas, pueden terminar convirtiéndose en parte de la cultura escolar. Por eso, transformar la educación requiere observar críticamente aquello que la rutina ha vuelto invisible.

Uno de los espacios donde esta situación puede hacerse evidente es el currículo. La selección de contenidos nunca es completamente indiferente, porque determina qué conocimientos ocupan un lugar central y cuáles permanecen en segundo plano. Torres de Luna et al. (2024) advierten sobre la existencia de formas de injusticia cognitiva curricular en México relacionadas con las narrativas académicas y étnicas. Este planteamiento resulta especialmente relevante para América Latina, donde conviven múltiples culturas, lenguas, memorias y formas de comprender el mundo.

Desde esta perspectiva, reconocer la diversidad no consiste únicamente en organizar actividades sobre determinadas culturas durante fechas especiales. Significa permitir que los conocimientos de los estudiantes y sus comunidades puedan entrar en diálogo con los contenidos escolares. En Ecuador, esta cuestión adquiere especial importancia por la presencia de pueblos, nacionalidades y comunidades con diferentes tradiciones culturales y lingüísticas. Gordillo-Fuentes et al. (2023) identificaron precisamente dificultades relacionadas con la discriminación lingüística, la pertinencia cultural de los contenidos y el apoyo institucional para estudiantes de lenguas indígenas.

La escuela también puede reproducir desigualdades cuando interpreta las diferencias como deficiencias. Un estudiante que aprende de manera distinta, participa poco o presenta dificultades académicas puede ser rápidamente identificado mediante una etiqueta. El problema aparece cuando esa etiqueta deja de describir una situación concreta y termina definiendo las expectativas que otros tienen sobre él. Una educación inclusiva

necesita comprender las diferencias sin convertirlas en límites anticipados para el aprendizaje (Aguilar Parra et al., 2024).

Las expectativas del docente tienen, en este sentido, una importancia particular. Mantener expectativas altas no significa desconocer las dificultades de los estudiantes, sino evitar que esas dificultades se conviertan en razones para ofrecerles menos oportunidades. La respuesta pedagógica debería orientarse a proporcionar apoyos, modificar estrategias y diversificar las formas de aprender. De esta manera, la equidad no significa exigir exactamente lo mismo bajo condiciones diferentes, sino garantizar posibilidades reales para que todos puedan avanzar.

La evaluación constituye otro punto donde la rutina puede convertirse en desigualdad. Cuando una institución utiliza únicamente una forma de demostrar lo aprendido, puede favorecer a determinados estudiantes y dificultar la participación de otros. Además, los resultados de una prueba no siempre reflejan exclusivamente los conocimientos adquiridos. Moreles-Vázquez (2024), al analizar el caso mexicano, señala la relación existente entre logro académico y condiciones sociales, mostrando que los resultados educativos deben interpretarse dentro de contextos más amplios.

Por esta razón, evaluar no debería significar únicamente clasificar. Una evaluación con sentido educativo permite identificar avances, dificultades y necesidades de acompañamiento. También ayuda al docente a revisar su propia enseñanza. Cuando una cantidad importante de estudiantes no alcanza un aprendizaje esperado, la pregunta no debería dirigirse solamente hacia lo que los estudiantes hicieron mal. También es necesario preguntarse qué aspectos de la enseñanza necesitan ser modificados.

La desigualdad puede observarse igualmente en las condiciones materiales de las instituciones. En Ecuador existen diferencias entre territorios en cuanto a infraestructura, recursos pedagógicos y posibilidades de gestión. Pacheco-Zambrano et al. (2025) evidencian que la distribución presupuestaria presenta diferencias entre zonas urbanas, rurales y provincias, situación que puede afectar las oportunidades educativas. Esto demuestra que hablar de igualdad educativa sin considerar las condiciones institucionales puede conducir a conclusiones incompletas.

Sin embargo, reconocer esas diferencias no significa aceptar que determinados estudiantes deban recibir una educación menos exigente. La equidad exige justamente lo contrario: proporcionar los recursos y apoyos necesarios para sostener expectativas educativas altas. Una escuela rural, indígena o ubicada en un contexto con mayores dificultades no necesita una educación de menor calidad; necesita respuestas pertinentes a su re-

alidad. La justicia educativa comienza cuando las condiciones del contexto son consideradas para garantizar oportunidades y no para justificar resultados inferiores.

La inclusión también depende de las posibilidades reales de participación. Una institución puede afirmar que todos tienen derecho a expresarse, pero eso no significa que todos tengan las mismas oportunidades para hacerlo. Aguilar Parra et al. (2024) destacan la importancia de superar barreras institucionales y garantizar condiciones que permitan la participación efectiva de estudiantes con diferentes necesidades. La inclusión, por tanto, no puede limitarse al acceso físico a la escuela; debe reflejarse en la experiencia cotidiana de quienes aprenden.

La relación con las familias también puede marcar una diferencia. Cuando la escuela se comunica con ellas únicamente para informar problemas académicos o disciplinarios, se construye una relación centrada en la dificultad. En cambio, cuando las familias son reconocidas como parte de la comunidad educativa, pueden aportar información valiosa sobre las experiencias, intereses y necesidades de los estudiantes. La transformación escolar requiere, por ello, superar relaciones basadas exclusivamente en la comunicación unilateral.

Esta relación resulta particularmente importante en contextos culturalmente diversos. Las familias poseen conocimientos sobre el territorio, las tradiciones y las condiciones de vida que pueden contribuir a contextualizar el aprendizaje. Gordillo-Fuentes et al. (2023) muestran que la pertinencia cultural constituye un desafío importante para garantizar una educación inclusiva en contextos donde existen diferentes lenguas y referentes culturales. Escuchar a las comunidades es, entonces, también una forma de reconocer su dignidad y su capacidad de aportar al proceso educativo.

La rutina escolar no debe ser entendida como algo negativo. Las rutinas proporcionan organización, seguridad y continuidad. El problema surge cuando una práctica se conserva solamente porque siempre se ha realizado de la misma manera. Una institución reflexiva necesita preguntarse periódicamente qué prácticas están ayudando a aprender y cuáles están generando barreras. El cambio educativo comienza muchas veces con preguntas sencillas sobre acciones que habían dejado de ser cuestionadas.

Tampoco todo cambio representa automáticamente una transformación. Incorporar tecnología, modificar los pupitres o utilizar una nueva metodología puede ser útil, pero no garantiza por sí mismo mayor equidad. Si una innovación requiere recursos que algunos estudiantes no poseen, incluso puede ampliar diferencias. Por ello, las propuestas de cambio nece-

sitan analizar sus condiciones de aplicación y sus posibles efectos sobre distintos grupos de estudiantes (Aguilar Parra et al., 2024).

La libertad educativa se construye precisamente mediante esas oportunidades. Un estudiante es más libre cuando puede desarrollar su pensamiento, expresar sus ideas, cuestionar información y participar en decisiones relacionadas con su aprendizaje. Holmos-Flores et al. (2023) relacionan la pedagogía crítica con procesos de reflexión, participación y justicia social. Desde esta perspectiva, aprender no significa únicamente adquirir contenidos, sino desarrollar capacidades para comprender y actuar sobre la realidad.

En consecuencia, la relación entre rutina y cambio no debe plantearse como una oposición absoluta. Toda escuela necesita rutinas, pero también necesita capacidad para revisarlas. Necesita normas, pero debe garantizar participación. Necesita evaluar, pero debe utilizar la información para mejorar. Necesita un currículo común, pero debe contextualizarlo. La transformación ocurre cuando la institución logra conservar aquello que favorece el aprendizaje y modificar aquello que produce barreras.

Por lo tanto, educar para la transformación significa revisar continuamente la práctica. Significa observar quiénes están aprendiendo, quiénes están quedando al margen, qué conocimientos están siendo reconocidos y qué barreras continúan presentes. También significa comprender que la justicia educativa no se alcanza mediante una única estrategia. Requiere decisiones institucionales, políticas públicas, participación comunitaria y compromiso pedagógico.

Entre la rutina y el cambio existe, finalmente, un espacio de responsabilidad. Cada jornada escolar ofrece la posibilidad de repetir prácticas conocidas o de introducir pequeñas modificaciones que amplíen las oportunidades de aprendizaje. La transformación no ocurre de un día para otro, pero puede comenzar cuando la escuela deja de considerar inevitables determinadas desigualdades y empieza a preguntarse qué puede hacer para que ningún estudiante tenga que aceptar como destino aquello que originalmente fue una desventaja.

Pasar de la teoría a la acción: Cómo reflexionar sobre lo que enseñamos para transformar lo que vivimos

Conocer teorías educativas no garantiza que una clase responda a las necesidades de quienes aprenden. Entre lo que se estudia en la formación docente y lo que ocurre frente a un grupo existe una realidad cambiante, marcada por preguntas, dificultades, avances y situaciones

inesperadas. La práctica profesional cobra sentido cuando el docente logra poner en diálogo ese conocimiento con lo que observa diariamente. Para Isidro-Lorenzo y Carcausto-Calla (2024), la reflexión permite convertir la experiencia pedagógica en una fuente de construcción y reconstrucción del saber docente.

Una clase puede estar correctamente planificada y no producir los resultados esperados. Puede suceder que una explicación considerada clara no haya sido comprendida, que una actividad diseñada para promover participación termine concentrando las intervenciones en unos pocos estudiantes o que una evaluación revele dificultades que no habían sido advertidas. Estas situaciones no deberían interpretarse únicamente como fallas. Constituyen señales que invitan a revisar las decisiones tomadas y a buscar explicaciones más profundas sobre lo ocurrido.

Reflexionar comienza justamente allí: cuando el docente deja de conformarse con saber qué ocurrió y procura comprender por qué ocurrió. La diferencia parece pequeña, pero modifica la manera de mirar la enseñanza. Un resultado bajo puede atribuirse rápidamente a falta de esfuerzo; una mirada reflexiva pregunta también por las instrucciones, los recursos, el tiempo disponible, las estrategias utilizadas y las condiciones del grupo. La experiencia deja de ser una anécdota y se convierte en información para tomar decisiones.

Balabarca-Poves et al. (2024) encontraron que la práctica reflexiva en contextos iberoamericanos se relaciona con procesos de formación continua, acompañamiento, investigación e innovación. Esta relación permite comprender que reflexionar no debería reducirse a pensar ocasionalmente sobre una clase. Se trata de desarrollar un hábito profesional que permita revisar las acciones, contrastarlas con evidencias y plantear cambios cuando sea necesario.

La escritura tiene aquí una función distinta a la de cumplir con un requisito administrativo. Novoa Echaurren (2023) plantea la práctica reflexiva como una vía de investigación aplicada y desarrollo profesional. Cuando el docente escribe sobre lo que ocurre, puede identificar relaciones que durante la acción pasan inadvertidas. Una dificultad que parecía aislada puede repetirse; una estrategia que parecía efectiva puede funcionar solamente bajo determinadas condiciones.

Algo semejante ocurre cuando se formulan preguntas sobre la propia práctica. “¿Por qué este grupo no participa?”, “¿qué tipo de actividad favorece una mejor comprensión?” o “¿qué estudiantes están quedando fuera de la dinámica?” son preguntas capaces de orientar pequeñas investigacio-

nes. No hace falta convertir el aula en un laboratorio. Basta con observar sistemáticamente, recoger alguna evidencia y utilizarla para decidir qué conviene mantener, cambiar o probar nuevamente.

La investigación-acción ofrece una estructura para organizar este ejercicio. Su principal aporte consiste en relacionar la identificación de una situación problemática con la planificación de una respuesta, su aplicación y posterior revisión. Pascual-Arias y López-Pastor (2024) destacan el potencial de este enfoque para fortalecer la competencia investigadora del profesorado. La investigación deja así de percibirse como una tarea alejada de la enseñanza y pasa a formar parte del trabajo cotidiano.

Imaginemos, por ejemplo, que un docente observa una participación muy limitada durante las clases. Una primera explicación podría ser que los estudiantes tienen poco interés. Una investigación sencilla permitiría mirar la situación con mayor detenimiento: registrar quiénes intervienen, qué tipo de preguntas se realizan, cuánto tiempo se concede para responder y qué ocurre cuando se trabaja en parejas o grupos. Las evidencias obtenidas pueden mostrar que el problema no estaba únicamente en la disposición de los estudiantes.

Esta manera de observar también ayuda a cuestionar etiquetas. “No participa”, “no se esfuerza” o “no entiende” son afirmaciones demasiado generales para explicar una experiencia educativa. Un estudiante puede participar poco en discusiones abiertas y mostrar excelentes capacidades al resolver problemas de manera individual. Otro puede necesitar más tiempo para organizar sus ideas antes de intervenir. Mirar las conductas en diferentes situaciones permite reemplazar juicios rápidos por información más útil para enseñar.

El diálogo con otros docentes amplía todavía más las posibilidades de análisis. Una situación que parece difícil de interpretar individualmente puede adquirir otro significado cuando se conversa con un colega que conoce al grupo o ha enfrentado una experiencia semejante. Las comunidades profesionales permiten compartir estrategias, contrastar interpretaciones y construir respuestas colectivas. La reflexión deja de ser un ejercicio solitario y se convierte en una práctica de aprendizaje entre pares (García-Martínez et al., 2023).

Esta colaboración requiere un clima diferente al de las reuniones centradas únicamente en asuntos administrativos. Hablar de enseñanza supone reconocer que existen dudas, errores y decisiones que pueden mejorarse. Si cada conversación se convierte en una evaluación del desempeño individual, será difícil construir confianza. Cuando el propósito es compren-

der un problema común, compartir experiencias se vuelve una oportunidad de crecimiento profesional.

La formación continua puede beneficiarse de esta misma lógica. Los cursos y talleres tienen mayor impacto cuando dialogan con problemas concretos del aula. Cadena Sánchez et al. (2025) destacan herramientas como el diario pedagógico, la autoevaluación y las comunidades de aprendizaje colaborativo para fortalecer procesos reflexivos. La formación deja de terminar cuando concluye una capacitación y continúa cuando el docente prueba, observa y revisa aquello que aprendió.

En Ecuador, esta necesidad adquiere características particulares. La diversidad territorial, cultural e institucional hace difícil pensar en estrategias educativas que funcionen de la misma manera en todos los contextos. Una propuesta diseñada para una institución urbana puede requerir modificaciones en una comunidad rural; una estrategia adecuada para un grupo puede necesitar ajustes en otro. La reflexión permite contextualizar las decisiones pedagógicas en lugar de aplicar modelos de manera mecánica (Vargas-Díaz et al., 2024).

Contextualizar no significa renunciar a los objetivos educativos. Significa buscar diferentes caminos para alcanzarlos. Un mismo aprendizaje puede trabajarse mediante una explicación, un problema contextualizado, una experiencia práctica, una representación gráfica o una actividad colaborativa. La elección depende de lo que el grupo necesita y de las posibilidades existentes. El docente reflexivo no pregunta únicamente qué estrategia es considerada correcta, sino cuál resulta pertinente para sus estudiantes.

Aquí aparece una dimensión importante de la autonomía profesional. Cuando las decisiones pedagógicas se toman exclusivamente a partir de instrucciones externas, existe el riesgo de perder de vista las particularidades del aula. Ullauri Ullauri (2024) relaciona la reflexión con la agencia docente, entendida como la capacidad de analizar situaciones y tomar decisiones profesionales. Esa autonomía no significa actuar sin criterios, sino justificar las decisiones a partir del conocimiento pedagógico y de la evidencia disponible.

La reflexión también exige reconocer los propios supuestos. Con los años, todo docente construye ideas sobre qué estudiantes suelen aprender mejor, qué métodos parecen funcionar o qué comportamientos considera adecuados. Algunas de esas ideas provienen de experiencias válidas; otras pueden haberse formado a partir de generalizaciones. Investigar la propia práctica obliga a contrastar esas creencias con lo que realmente ocurre en el aula (Lárez-Hernández & Sobarzo-Ruiz, 2024).

Esta revisión puede resultar incómoda, pero es necesaria. Descubrir que una estrategia que se utilizó durante años beneficia principalmente a un grupo de estudiantes no significa que el docente haya actuado con mala intención. Significa que ahora dispone de información para modificarla. La profesionalidad no consiste en demostrar que nunca se cometen errores; se demuestra en la capacidad de reconocerlos y aprender de ellos.

Transformar una práctica tampoco implica cambiar todo al mismo tiempo. Una pequeña modificación puede aportar información valiosa. Cambiar la manera de formular preguntas, incorporar unos minutos de reflexión individual antes de debatir o diversificar una forma de demostrar el aprendizaje son decisiones concretas que pueden observarse y evaluarse. La transformación sostenible suele construirse mediante ajustes progresivos, no mediante cambios improvisados.

Los ciclos de investigación-acción resultan útiles precisamente por esa característica. Se planifica una modificación, se aplica, se observan sus efectos y se vuelve a revisar la decisión. Pascual-Arias y López-Pastor (2024) señalan que este proceso favorece la autocrítica y el desarrollo de competencias investigativas. Cada ciclo aporta nuevos elementos para comprender la enseñanza y tomar una decisión posterior.

Este planteamiento modifica la relación entre teoría y práctica. La teoría proporciona conceptos para interpretar la realidad; la práctica pone esos conceptos a prueba y muestra sus posibilidades y límites. Ninguna de las dos dimensiones debería funcionar aislada. Una teoría que no dialoga con las condiciones reales del aula corre el riesgo de convertirse en discurso; una práctica que nunca se analiza puede terminar repitiendo procedimientos sin comprender sus efectos.

La escuela necesita docentes capaces de aprender de su propia experiencia. Esa capacidad no surge automáticamente con los años de servicio. Requiere espacios para observar, conversar, investigar y revisar. También necesita instituciones que comprendan que mejorar la enseñanza demanda tiempo y condiciones para el trabajo colaborativo. La responsabilidad del cambio no puede recaer únicamente sobre el esfuerzo individual del profesor (García-Martínez et al., 2023).

Al final, pasar de la teoría a la acción significa asumir una posición activa frente a la realidad educativa. El docente observa lo que sucede, formula preguntas, busca evidencias, contrasta sus interpretaciones y toma nuevas decisiones. No se trata de perseguir una clase perfecta. Se trata de construir una práctica capaz de aprender de sí misma.

CAPÍTULO II:

**EDUCAR CON JUSTICIA: EQUIDAD,
DERECHOS Y CONVICCIÓN EN LA ESCUELA**



Educar con justicia implica reconocer que la presencia física de un estudiante en la escuela no garantiza, por sí sola, el ejercicio pleno de su derecho a aprender. Delgado Valdivieso et al. (2022) explican que la inclusión educativa debe asegurar presencia, participación y éxito académico. Esta perspectiva obliga a observar no solo quiénes ingresan al sistema, sino también quiénes encuentran dificultades para participar, avanzar y concluir sus estudios en condiciones dignas.

En América Latina, las desigualdades económicas, culturales y territoriales continúan influyendo en las trayectorias escolares. El acceso a recursos, conectividad, alimentación, acompañamiento familiar y servicios de apoyo no se distribuye de manera uniforme. Por ello, aplicar las mismas actividades y exigencias a todos puede dar una apariencia de igualdad mientras mantiene desventajas previas. La equidad requiere respuestas diferenciadas que conserven expectativas educativas valiosas para cada estudiante (Ponce, 2023).

Yedaide y Barniu (2024) sostienen que garantizar el derecho a la educación demanda revisar las estructuras escolares que dificultan la continuidad de determinadas trayectorias. Esta revisión resulta especialmente necesaria cuando los horarios, las evaluaciones o las secuencias curriculares desconocen las condiciones reales del alumnado. La flexibilidad responsable no reduce la calidad, sino que permite construir recorridos formativos capaces de responder a experiencias educativas diversas.

En Ecuador, esta discusión se relaciona con la diversidad geográfica, lingüística y cultural del país. Las condiciones de una escuela rural andina, amazónica, intercultural bilingüe o urbano-popular no pueden abordarse mediante respuestas pedagógicas idénticas. Este capítulo, por tanto, analiza la justicia como criterio para orientar el currículo, la reducción de brechas, la convivencia y la responsabilidad docente frente a la dignidad y los derechos del estudiantado (Ponce, 2023).

Qué significa dar a cada estudiante lo que realmente necesita

Ferrer Torres y Botero Giraldo (2024) señalan que el currículo constituye un eje de la formación educativa, pero su sentido supera la organización técnica de contenidos y actividades. En cada escuela, las orientaciones curriculares son interpretadas de acuerdo con los recursos, las experiencias profesionales y las características del grupo. Por ello, el valor del currículo no reside solamente en su formulación oficial, sino en las oportunidades de

aprendizaje que logra producir.

Ningún documento curricular puede anticipar la totalidad de situaciones que aparecen en una clase. La diversidad de conocimientos previos, lenguas, ritmos, intereses y condiciones familiares exige tomar decisiones contextualizadas. Entre lo prescrito y lo enseñado existe un espacio de mediación en el cual el docente selecciona ejemplos, distribuye tiempos y organiza apoyos. La justicia curricular depende de que esas decisiones permitan participar a todos sin disminuir la calidad de los aprendizajes (Yedaide & Barniu, 2024).

Yedaide y Barniu (2024) muestran que la flexibilidad pedagógica puede contribuir a recuperar trayectorias educativas interrumpidas. Su análisis permite comprender que entregar alternativas no equivale a establecer privilegios ni a eliminar responsabilidades. Significa reconocer que una secuencia única de tiempos, actividades y evaluaciones no siempre responde a la diversidad. La equidad conserva los propósitos formativos, pero modifica los caminos cuando estos se convierten en barreras.

Dar a cada estudiante lo que necesita tampoco significa reducir las expectativas académicas. Disminuir permanentemente la complejidad de las actividades puede limitar el desarrollo y reforzar ideas de incapacidad. Una respuesta justa ofrece mediaciones, tiempo adicional, retroalimentación y oportunidades de práctica, sin renunciar a aprendizajes significativos. El propósito consiste en ampliar las posibilidades de logro y no en crear una experiencia educativa de menor calidad para quienes enfrentan dificultades (Delgado Valdivieso et al., 2022).

Ponce (2023) analiza cómo las condiciones sociales y las intervenciones públicas inciden en el desarrollo infantil y en la educación básica latinoamericana. Sus aportes permiten comprender que los resultados académicos no dependen exclusivamente del esfuerzo individual. La alimentación, la salud, los ingresos familiares y la calidad de los servicios influyen en las oportunidades de aprender. Ignorar estas condiciones conduce a responsabilizar al estudiante por desigualdades que no produce.

La justicia curricular también exige preguntarse qué conocimientos se enseñan, qué grupos aparecen representados y qué experiencias permanecen ausentes. Un currículo puede proporcionar contenidos comunes y continuar privilegiando una única visión de la historia, la cultura o el aprendizaje. En sociedades diversas, la selección curricular debe permitir que los

estudiantes reconozcan su comunidad y conozcan otras realidades sin considerar una tradición cultural como medida universal de las demás (Delgado Valdivieso et al., 2022).

En el caso ecuatoriano, Ponce (2023) demuestra la necesidad de relacionar las políticas educativas con las condiciones concretas de la niñez y de las familias. Esta mirada ayuda a evitar que los saberes indígenas, afroecuatorianos y montubios sean tratados como contenidos ocasionales. Su presencia debe atravesar la comprensión del ambiente, la historia, la organización social, el lenguaje y las formas mediante las cuales las comunidades producen y transmiten conocimiento.

En una escuela rural, los conocimientos agrícolas y ambientales pueden vincularse con contenidos de ciencias naturales, matemáticas y estudios sociales. Las prácticas de cultivo permiten abordar medidas, ciclos biológicos, características del suelo, economía familiar y sostenibilidad. Esta contextualización no sustituye el conocimiento científico. Por el contrario, crea puntos de encuentro que favorecen su comprensión y demuestra que el territorio puede convertirse en una fuente legítima de aprendizaje (Ferrer Torres & Botero Giraldo, 2024).

Zhapa Amay et al. (2023) resaltan la relación entre la gestión educativa, la participación familiar y los procesos formativos. Su revisión muestra que el acompañamiento de las familias cambia a medida que aumentan la edad de los hijos y su nivel escolar. Este hallazgo invita a superar la idea de que una baja presencia en reuniones representa necesariamente desinterés. Las jornadas laborales, el transporte y las barreras comunicativas también condicionan la participación.

Las instituciones necesitan diversificar sus formas de comunicación con madres, padres y cuidadores. Las reuniones en horarios rígidos, los avisos exclusivamente digitales o los contactos centrados en sanciones pueden alejar a quienes enfrentan mayores restricciones. Una relación equitativa escucha las posibilidades de cada familia y reconoce sus conocimientos. La participación comunitaria cobra sentido cuando contribuye a comprender la trayectoria del estudiante y a construir apoyos compartidos (Zhapa Amay et al., 2023).

Delgado Valdivieso et al. (2022) sostienen que las necesidades educativas deben atenderse mediante acciones que favorezcan la presencia, la participación y el logro. Para ello, el conocimiento del grupo resulta indis-

pensable. La evaluación diagnóstica puede identificar conocimientos previos, intereses, formas de comunicación y obstáculos. Sin embargo, su utilidad depende de que los resultados modifiquen la planificación, los materiales o los tiempos, en lugar de quedar archivados como información administrativa.

El diagnóstico no debería utilizarse para fijar etiquetas negativas. Expresiones como “no puede”, “es lento” o “carece de apoyo” reducen a la persona a una dificultad y pueden disminuir las oportunidades que recibe. Resulta más preciso describir qué logra hacer, dónde encuentra obstáculos y qué mediaciones favorecen su avance. Esta observación reconoce capacidades y evita convertir una necesidad temporal en una identidad permanente (Delgado Valdivieso et al., 2022).

Diversificar la enseñanza no significa preparar una actividad completamente distinta para cada integrante del aula. Significa conservar un propósito común y entregar varias formas de aproximarse al contenido. Algunos estudiantes comprenden mejor mediante la observación; otros requieren dialogar, experimentar o representar una idea. Cuando la planificación incorpora distintas vías de acceso, se reduce la presión de adaptarse a una única forma de aprender (Delgado Valdivieso et al., 2022).

La evaluación representa uno de los espacios donde la desigualdad puede reproducirse con mayor facilidad. Si toda la calificación depende de una prueba escrita, el resultado puede reflejar dificultades lectoras, escasa familiaridad con el formato o condiciones emocionales del momento. Reunir evidencias mediante proyectos, ejercicios prácticos, producciones escritas y conversaciones ofrece una visión más amplia, siempre que todas las actividades respondan a criterios comunes y comprensibles (Ferrer Torres & Botero Giraldo, 2024).

La voz del alumnado aporta información que no siempre aparece en los registros institucionales. Preguntar qué actividad facilitó la comprensión, dónde surgió una dificultad o qué apoyo resultó útil permite mejorar la enseñanza. Esta participación no elimina la responsabilidad profesional del docente, pero enriquece sus decisiones. Reconocer al estudiante como interlocutor evita que la inclusión sea planificada únicamente desde la mirada de los adultos (Yedaide & Barniu, 2024).

No obstante, la atención equitativa no puede depender solamente del compromiso individual del profesor Adaptar materiales, acompañar tra-

yectorias, retroalimentar y comunicarse con las familias requieren tiempo y coordinación. Los grupos numerosos, la carga administrativa y la falta de recursos limitan esta tarea. Por ello, la justicia educativa también debe expresarse en condiciones laborales que permitan planificar, trabajar colaborativamente y solicitar apoyo cuando una necesidad supere las posibilidades del aula (Ponce, 2023).

Yedaide y Barniu (2024) advierten que transformar las trayectorias educativas exige revisar las formas tradicionales de organización escolar. La responsabilidad no puede trasladarse por completo al docente ni a la familia. Las autoridades, los equipos de apoyo y las instituciones públicas deben asegurar recursos, orientación y mecanismos de seguimiento. Sin estas condiciones, la flexibilidad puede convertirse en una respuesta improvisada y desigual, dependiente de la disponibilidad personal de cada educador.

La formación profesional continua también resulta indispensable. El profesorado necesita herramientas para valorar aprendizajes, reconocer barreras, desarrollar estrategias inclusivas y trabajar con comunidades culturalmente diversas. Estas capacidades no se construyen mediante recomendaciones generales que piden mayor compromiso. Requieren espacios de análisis, acompañamiento y colaboración entre colegas, vinculados con problemas reales que surgen en la práctica cotidiana (Delgado Valdivieso et al., 2022).

En Ecuador, la priorización debe dialogar con las condiciones de cada territorio sin construir propuestas de menor calidad para comunidades rurales o sectores empobrecidos. Contextualizar significa garantizar acceso a conocimientos amplios mediante ejemplos, lenguas y experiencias pertinentes. El estudiante no debería renunciar a su identidad cultural para ser reconocido como competente. La pertenencia comunitaria y la formación académica pueden fortalecerse cuando la escuela evita establecer jerarquías entre ambas (Ponce, 2023).

Delgado Valdivieso et al. (2022) recuerdan que la inclusión debe sostener la participación y el éxito, no solamente la presencia. En consecuencia, la equidad no se resuelve mediante actividades aisladas para quienes presentan dificultades. También requiere revisar normas, horarios, agrupamientos, tareas domiciliarias y procedimientos disciplinarios. Muchas barreras se originan en la organización escolar y no en las características del alumnado. Transformarlas beneficia a toda la comunidad educativa.

En definitiva, dar a cada estudiante lo que necesita significa mante-

ner aprendizajes comunes y brindar apoyos pertinentes para alcanzarlos. Supone contextualizar contenidos, diversificar las mediaciones, flexibilizar responsablemente los tiempos y utilizar la evaluación para acompañar el progreso. También demanda escuchar al alumnado, colaborar con las familias y examinar las barreras que la propia escuela produce, sin responsabilizar individualmente a quienes enfrentan condiciones adversas (Yedaide & Barniu, 2024).

Ponce (2023) muestra que la educación puede ampliar capacidades cuando se articula con políticas y apoyos sensibles a las condiciones sociales. Desde esta mirada, el currículo oficial constituye un punto de partida, no un límite rígido. Su valor se concreta al encontrarse con las vidas reales del aula. Educar con equidad consiste en impedir que el origen, la lengua, el territorio o la situación económica determinen anticipadamente quién tendrá posibilidades de aprender.

Desmontar la desigualdad en el aula: Acciones cotidianas para cerrar las brechas que duelen

En primer lugar, desmontar la desigualdad en el aula exige reconocer que las brechas educativas no aparecen de manera espontánea. Son el resultado de condiciones sociales, económicas, culturales y territoriales que se acumulan en las trayectorias del estudiantado. Torres-Bernal et al. (2024) identifican problemas persistentes relacionados con inclusión, interculturalidad, evaluación y estrategias de enseñanza en América Latina. La escuela recibe esas desigualdades, pero también puede reforzarlas cuando responde de manera uniforme a experiencias profundamente distintas.

En la vida cotidiana, las desigualdades se expresan mediante situaciones que pueden parecer menores: un estudiante que no entrega tareas, una familia que no asiste a reuniones o un adolescente que participa poco. Estas conductas suelen interpretarse desde el incumplimiento individual, sin considerar dificultades económicas, responsabilidades domésticas, movilidad humana o acceso limitado a recursos. Una lectura incompleta puede transformar una condición social en una sanción académica y aumentar el distanciamiento respecto de la escuela (Jasso Alfieri, 2023).

Ahora bien, reconocer las brechas no significa asumir que los estudiantes en contextos adversos carecen de capacidades. Por el contrario, implica identificar los conocimientos y recursos que han construido en sus familias y comunidades. Jasso Alfieri (2023) advierte que la desigualdad

educativa no puede explicarse sin observar la diversidad interna de los territorios y la segmentación de los servicios. Evitar las miradas deficitarias constituye el primer paso para no confundir condiciones desfavorables con incapacidad para aprender.

En este sentido, las expectativas docentes poseen una influencia decisiva. Cuando se espera poco de un estudiante debido a su procedencia, comportamiento o situación familiar, disminuyen las preguntas desafiantes, las oportunidades de participación y la calidad de la retroalimentación. Las inequidades pueden instalarse silenciosamente a través de decisiones aparentemente protectoras. Sostener expectativas altas, acompañadas de apoyos pertinentes, comunica confianza en las posibilidades de aprendizaje y evita que la vulnerabilidad se convierta en destino escolar (Solís Calvo, 2024).

Por otra parte, el lenguaje empleado en el aula puede reproducir desigualdad o contribuir a desmontarla. Solís Calvo (2024) muestra que las experiencias de exclusión se configuran mediante la interacción entre condiciones estructurales, institucionales e interpersonales. Expresiones que ridiculizan un acento, asocian pobreza con desinterés o convierten una dificultad en atributo permanente dañan la participación. Nombrar con respeto no constituye un detalle de cortesía, sino una condición básica para aprender con dignidad.

De igual manera, distribuir equitativamente la palabra requiere atención consciente. En muchas clases participan con mayor frecuencia quienes responden rápido, hablan con seguridad o dominan los códigos de comunicación escolar. Otros estudiantes permanecen en silencio, aunque posean conocimientos relevantes. Variar los mecanismos de intervención mediante conversaciones en parejas, escritura breve o turnos organizados permite incorporar voces que suelen quedar en segundo plano y evita equiparar rapidez con comprensión (Peña Estrada et al., 2023).

Asimismo, las preguntas del docente pueden ampliar o restringir las posibilidades de aprendizaje. Las preguntas cerradas comprueban información puntual, pero ofrecen poco espacio para argumentar, relacionar experiencias o construir explicaciones. Peña Estrada et al. (2023) destacan la necesidad de prácticas inclusivas que permitan responder a la diversidad desde el trabajo pedagógico. Combinar preguntas de distinto nivel favorece que más estudiantes encuentren una vía de participación y desarrollen progresivamente respuestas complejas.

En cuanto a la organización del aula, los agrupamientos permanentes según un supuesto nivel pueden consolidar jerarquías. Cuando los mismos estudiantes son ubicados repetidamente en el grupo de menor desempeño, terminan recibiendo actividades más simples y menos oportunidades de resolver problemas exigentes. La agrupación flexible, en cambio, permite reorganizar equipos según la tarea, los intereses o los apoyos requeridos. Así se evita convertir una dificultad circunstancial en una clasificación estable (Puyol-Cortez & Santander-Salmon, 2023).

A la vez, el aprendizaje cooperativo puede ayudar a reducir brechas cuando existe responsabilidad compartida y participación equilibrada. No basta con reunir estudiantes alrededor de una mesa, pues algunos pueden asumir todo el trabajo mientras otros permanecen al margen. Puyol-Cortez y Santander-Salmon (2023) destacan la adaptación pedagógica como un componente de las políticas inclusivas. Asignar funciones rotativas, metas comunes y momentos de explicación mutua convierte la diversidad del grupo en un recurso para aprender.

En relación con los materiales, su selección también comunica quiénes son reconocidos dentro de la escuela. Los textos, imágenes y problemas escolares pueden representar únicamente estilos de vida urbanos, familias homogéneas o referentes culturales dominantes. Cuando esto sucede, ciertos estudiantes deben aprender contenidos que nunca dialogan con su experiencia. Incorporar escenarios rurales, comunitarios, interculturales y diversos permite ampliar la representación sin reducir el currículo a una suma de ejemplos folclóricos (Rocha-Espinoza & Sánchez-Santamaría, 2026).

Dentro de esta misma lógica, la brecha digital no se resuelve simplemente asignando actividades en línea. Rocha-Espinoza y Sánchez-Santamaría (2026) señalan que la inequidad educativa ecuatoriana posterior a la pandemia continúa relacionada con problemas de acceso, inclusión y oportunidades. Antes de exigir una tarea digital, el docente necesita valorar la conectividad, los dispositivos disponibles y el acompañamiento requerido. Presentar alternativas impresas o espacios escolares de acceso evita convertir la tecnología en un nuevo criterio de exclusión.

Respecto de la evaluación, aplicar el mismo instrumento no siempre garantiza imparcialidad. Una prueba puede introducir dificultades de lectura, lenguaje o formato que no corresponden al aprendizaje evaluado. Diversificar las evidencias mediante producciones escritas, ejercicios prácticos, explicaciones orales y proyectos permite valorar capacidades desde distintos

medios. Esta variedad requiere criterios comunes y transparentes para evitar la arbitrariedad, pero amplía las posibilidades de demostrar lo aprendido (Torres-Bernal et al., 2024).

A su vez, permitir la revisión de una actividad constituye una medida sencilla de justicia pedagógica. La calificación única y definitiva favorece a quienes comprenden con rapidez o dominan previamente los códigos escolares. Las oportunidades de corregir, volver a explicar o completar un producto muestran que aprender es un proceso. La exigencia permanece, pero se acompaña con tiempo y orientación. Esta práctica desplaza la evaluación desde la selección hacia la mejora del aprendizaje (Peña Estrada et al., 2023).

En otro orden, la asistencia irregular requiere respuestas que combinen responsabilidad y comprensión. Las ausencias frecuentes pueden relacionarse con enfermedad, transporte, inseguridad, cuidado de familiares o movilidad territorial. Solís Calvo (2024) demuestra que las desigualdades se producen por la interacción de múltiples dimensiones, por lo que no deben analizarse mediante una sola causa. Establecer rutas de recuperación, conversar privadamente y coordinar apoyos resulta más efectivo que acumular tareas o recurrir inmediatamente al castigo.

Para el contexto ecuatoriano, resulta indispensable considerar que las barreras no afectan de igual manera a todos los grupos. Yáñez Benavides et al. (2025) identifican desigualdades relacionadas con pertenencia étnica, discapacidad, acceso y participación en el sistema educativo. Una mirada interseccional permite comprender que un estudiante puede enfrentar simultáneamente barreras económicas, territoriales, culturales y funcionales. Atender solo una dimensión puede dejar intactas otras condiciones que obstaculizan su trayectoria.

Además, una práctica inclusiva debe diferenciar apoyo de sobreprotección. Hacer permanentemente la tarea por un estudiante o impedirle asumir desafíos limita el desarrollo de su autonomía. Yáñez Benavides et al. (2025) subrayan que las estrategias diferenciadas deben acompañarse de una transformación cultural que valore la diversidad. El apoyo adecuado proporciona recursos temporales, modela procedimientos y los retira gradualmente cuando la persona puede actuar con mayor independencia.

En la resolución de conflictos, las respuestas punitivas también pueden profundizar desigualdades. Algunos estudiantes son sancionados con mayor rapidez porque su forma de hablar, vestir o relacionarse no coincide

con las expectativas dominantes. Antes de imponer una consecuencia, resulta necesario escuchar las versiones, identificar el daño y plantear posibilidades de reparación. La convivencia justa no elimina las normas, pero exige que sean conocidas, proporcionales y aplicadas sin prejuicios (Jasso Alfieri, 2023).

Frente a situaciones de discriminación, el silencio docente nunca resulta neutral. Un comentario ofensivo relacionado con la procedencia, la discapacidad, la lengua o la condición económica necesita una intervención clara, serena y educativa. Torres-Bernal et al. (2024) advierten que la educación latinoamericana todavía enfrenta dificultades para materializar el respeto a la interculturalidad y los derechos humanos. Detener la agresión, proteger a la persona afectada y analizar el daño ayuda a construir límites colectivos.

Al mismo tiempo, la relación con las familias debe alejarse de una comunicación basada únicamente en problemas. Contactarlas solo cuando existen bajas calificaciones o conflictos puede consolidar desconfianza. Compartir avances, reconocer esfuerzos y consultar información relevante permite construir una relación más equilibrada. Las familias conocen aspectos de la vida del estudiante que pueden orientar el acompañamiento, aunque su disponibilidad para participar esté condicionada por el trabajo, la distancia o el acceso tecnológico (Rocha-Espinoza & Sánchez-Santamaría, 2026).

En las comunidades rurales e interculturales, la participación comunitaria puede enriquecer la comprensión de las brechas. Las autoridades locales, las familias y las organizaciones conocen dificultades de transporte, conectividad, salud y seguridad que no siempre aparecen en los registros escolares. Escuchar estos conocimientos permite diseñar respuestas vinculadas con el territorio. Sin embargo, la comunidad no debe reemplazar las obligaciones estatales ni asumir por sí sola la solución de carencias estructurales (Yáñez Benavides et al., 2025).

Ninguna acción cotidiana reemplaza la necesidad de políticas y recursos suficientes. Las prácticas docentes pueden reducir barreras, pero no solucionan por sí solas la pobreza, el déficit de infraestructura o la falta de profesionales de apoyo. Rocha-Espinoza y Sánchez-Santamaría (2026) advierten que las reformas educativas ecuatorianas no siempre responden plenamente a las necesidades de docentes y estudiantes. Reconocer estos límites evita culpabilizar al profesorado por desigualdades cuya solución exige responsabilidades institucionales compartidas.

A pesar de ello, el aula continúa siendo un espacio donde las decisiones pequeñas producen efectos acumulativos. Elegir quién habla, cómo se corrige, qué ejemplos se utilizan y qué oportunidades se ofrecen puede fortalecer la pertenencia o confirmar la exclusión. La desigualdad rara vez se reproduce mediante una única decisión visible; suele instalarse en rutinas que parecen normales. Revisarlas permite transformar el trato cotidiano sin esperar una reforma completa del sistema (Solís Calvo, 2024).

En definitiva, desmontar la desigualdad implica sustituir la sospecha por la comprensión, la uniformidad por apoyos pertinentes y la sanción automática por respuestas formativas. No se trata de eliminar las normas ni las exigencias, sino de asegurar que ambas sirvan al aprendizaje y no castiguen las condiciones de origen. Una escuela justa observa quién queda atrás, examina qué barreras intervienen y actúa antes de que la dificultad se convierta en exclusión (Torres-Bernal et al., 2024).

Finalmente, cerrar las brechas que duelen exige constancia, reflexión y trabajo compartido. Cada oportunidad adicional, material accesible, palabra respetuosa y retroalimentación clara puede evitar que un estudiante interprete la dificultad como prueba de incapacidad. Las acciones cotidianas no son menores cuando modifican la experiencia de pertenecer a la escuela. Allí comienza la transformación: en prácticas que reconocen capacidades y garantizan que aprender no dependa del origen social, cultural o territorial (Jasso Alfieri, 2023).

Enseñar con los Derechos Humanos en la mano: La convivencia como un acto de respeto y dignidad

Enseñar derechos humanos no comienza con la memorización de normas, fechas o declaraciones. Empieza en la manera en que cada estudiante es recibido, escuchado y tratado dentro de la escuela. Fernández Fonseca y Tabares Jiménez (2024) sostienen que su enseñanza debe vincular el conocimiento normativo con la formación crítica y ciudadana. Si el discurso institucional defiende la igualdad, pero las prácticas permiten humillaciones, el aprendizaje pierde credibilidad.

Esa coherencia convierte la convivencia en una experiencia educativa permanente. Cada regla, corrección y oportunidad de participación transmite una idea acerca del valor de las personas. Los derechos dejan de ser contenidos abstractos cuando orientan las relaciones cotidianas y permiten aprender sin miedo a la burla o a la exclusión. La convivencia escolar

se relaciona estrechamente con la formación en derechos, aunque todavía persisten prácticas que restringen el reconocimiento efectivo de estos derechos (López Vélez, 2023).

La dignidad constituye el punto de partida de esta relación. Reconocerla significa comprender que el valor del estudiante no depende de sus calificaciones, comportamiento, procedencia, lengua o situación familiar. Una conducta puede cuestionarse con firmeza, pero no autoriza a descalificar a quien la realizó. Serrano Arenas y Cordero Arroyo (2025) vinculan la convivencia con prácticas colectivas capaces de superar enfoques limitados al comportamiento individual.

Desde esta perspectiva, corregir no debería equivaler a avergonzar. Exponer públicamente una baja calificación, utilizar sobrenombres o comparar a un estudiante con sus compañeros puede conseguir obediencia momentánea, pero deteriora la confianza. La intervención pedagógica necesita describir el hecho, explicar sus consecuencias y señalar qué cambio se espera. El respeto no elimina la autoridad docente, sino que determina la forma legítima de ejercerla (Gómez & Agramonte, 2022).

La autoridad se fortalece cuando existe correspondencia entre lo que el docente exige y la manera en que actúa. Resultaría contradictorio pedir respeto mediante gritos o promover el diálogo sin permitir que el estudiante presente su versión. La coherencia ofrece seguridad porque permite anticipar cómo se aplicarán los acuerdos. Una convivencia democrática requiere normas comprensibles, responsabilidades compartidas y procedimientos claros para responder a los conflictos (Tume Chunga, 2024).

Las normas adquieren así un sentido que supera el control disciplinario. Escuchar mientras otra persona habla protege su derecho a expresarse; cuidar los materiales preserva recursos comunes; rechazar la violencia garantiza la seguridad. Explicar estas relaciones ayuda a comprender que cada regla cumple una función colectiva. Cuando solo se exige obediencia, el estudiante aprende a evitar sanciones, pero no necesariamente comprende la responsabilidad que implica convivir.

Participar tampoco significa que el docente renuncie a orientar la clase. Su tarea consiste en crear condiciones para que distintas voces puedan expresarse y ser consideradas. Los estudiantes que responden con rapidez suelen ocupar más espacio, mientras quienes necesitan elaborar sus ideas quedan en silencio. Alternar intervenciones orales, escritura breve y conversaciones en parejas amplía la participación y evita identificar seguridad verbal con mayor capacidad académica (García Salazar et al., 2024).

La palabra estudiantil adquiere especial importancia cuando surge un conflicto. Los desacuerdos forman parte de cualquier comunidad porque las personas interpretan las situaciones desde experiencias diferentes. Escuchar las versiones, distinguir los hechos de las opiniones e identificar el daño permite responder con mayor justicia. Resolver un conflicto no significa eliminar las diferencias, sino aprender a tratarlas sin recurrir a la violencia, la imposición o la descalificación.

Una respuesta apresurada puede confirmar prejuicios vinculados con el historial disciplinario, el rendimiento o la procedencia familiar. Por ello, la consecuencia debe establecerse después de comprender lo ocurrido. Las investigaciones sobre convivencia muestran que los enfoques exclusivamente punitivos tienden a concentrarse en la falta, mientras los formativos buscan desarrollar responsabilidades y prevenir su repetición. La claridad del procedimiento influye directamente en la percepción de justicia (Saavedra Silva, 2024).

Comprendido el conflicto, la reparación ofrece mayores posibilidades educativas que el castigo aislado. Pedir disculpas puede ser necesario, pero resulta insuficiente cuando se realiza como una fórmula obligatoria. Reparar implica reconocer el daño y asumir una acción relacionada con él, como restituir un objeto, corregir una información o reconstruir un trabajo. La consecuencia cobra sentido cuando permite recuperar la confianza y aprender una forma distinta de actuar.

No todas las situaciones, sin embargo, pueden tratarse como desacuerdos entre iguales. La intimidación reiterada, el acoso, la violencia física y la discriminación involucran diferencias de poder. La prioridad debe ser detener el daño, proteger a la persona afectada y activar las rutas correspondientes. Cortés Seitz (2025) advierte que el acoso también se transforma y prolonga en entornos digitales, donde la violencia verbal puede volverse persistente e invasiva.

El silencio adulto frente a una agresión transmite que el daño puede tolerarse mientras no interrumpa visiblemente la clase. Intervenir no exige gritar ni humillar al responsable. Supone detener la conducta, reafirmar el límite y evitar que la persona afectada quede expuesta. La firmeza adquiere sentido cuando protege la dignidad y muestra que ninguna diferencia cultural, personal o económica justifica una relación de inferioridad.

Algunas formas de discriminación aparecen bajo la apariencia de

bromas. Ridiculizar un apellido, acento, lengua o condición familiar puede parecer inofensivo para quien lo expresa, pero produce vergüenza y retraimiento. El daño debe analizarse no solo desde la intención, sino desde sus efectos. La convivencia positiva requiere un lenguaje respetuoso que valore la diversidad y favorezca la comunicación y la integración del grupo (Romero Saldarriaga et al., 2023).

Ese cuidado también orienta la respuesta ante una confidencia. Cuando un estudiante comunica una situación de riesgo, el docente no debe prometer secreto absoluto. Necesita explicar que recurrirá únicamente a las personas responsables de brindar protección. Esta transparencia evita que la activación de una ruta institucional sea percibida como traición y restringe la circulación innecesaria de información sensible. Escuchar con prudencia significa acompañar sin asumir funciones clínicas o investigativas.

El respeto debe extenderse a las relaciones con las familias. Convocarlas únicamente para comunicar sanciones puede convertir el encuentro en un espacio de culpabilización. Una conversación constructiva presenta hechos específicos, escucha el contexto, reconoce avances y establece compromisos alcanzables. La convivencia escolar mejora cuando la comunidad y las familias participan en su construcción, no cuando se las considera responsables exclusivas de los conflictos surgidos en la institución (Bahamón Álvarez, 2026).

La diversidad cultural ecuatoriana plantea desafíos particulares. Una convivencia basada en derechos no puede exigir que las diferencias lingüísticas y comunitarias desaparezcan para conservar el orden. Corregir mediante burlas una pronunciación o considerar una lengua familiar como señal de atraso transmite inferioridad cultural. Enseñar códigos compartidos debe ampliar las capacidades comunicativas sin obligar al estudiante a negar la lengua con la que aprendió a comprender su entorno.

El reconocimiento intercultural tampoco debe limitarse a celebraciones ocasionales. Los relatos, conocimientos ambientales, memorias y formas de organización comunitaria pueden ingresar a las actividades escolares como fuentes legítimas. Su presencia fortalece la pertenencia y permite que el alumnado se encuentre representado. La convivencia se vuelve más justa cuando la diferencia deja de ser tolerada desde una posición de superioridad y comienza a valorarse como parte del aprendizaje colectivo.

Los entornos digitales amplían estas responsabilidades. Difundir imágenes sin autorización, reenviar mensajes ofensivos o excluir deliberadamente a una persona de un grupo virtual puede afectar su vida escolar. El estudiantado necesita analizar el consentimiento, la privacidad y las con-

secuencias de compartir información. La formación docente también debe abordar estas formas de violencia, pues el ciberacoso no desaparece al terminar la jornada y puede prolongar el daño (Cortés Seitz, 2025).

Las actividades cooperativas ofrecen oportunidades para llevar estos principios a la práctica. Trabajar en grupo no garantiza convivencia si unos estudiantes concentran las decisiones y otros quedan relegados. Las tareas necesitan funciones rotativas, responsabilidades claras y oportunidades para explicar lo aprendido. Heredia Banegas et al. (2024) señalan que el aprendizaje colaborativo puede favorecer la comunicación asertiva, el respeto por la diversidad y la resolución de conflictos cuando su implementación responde a una planificación cuidadosa.

Estas experiencias necesitan continuidad institucional. El esfuerzo de un docente pierde fuerza si en otros espacios se normalizan comentarios ofensivos o sanciones arbitrarias. La convivencia debe ser revisada por autoridades, profesores y equipos de apoyo para identificar patrones y coordinar respuestas. Serrano Arenas y Cordero Arroyo (2025) muestran que un enfoque amplio de convivencia integra derechos humanos, participación, inclusión, interculturalidad y transformación pacífica de los conflictos.

La coordinación permite comprender mejor las situaciones reiteradas. Si un estudiante acumula problemas en varias asignaturas, conviene analizar cuándo ocurren, qué elementos los desencadenan y qué apoyos han funcionado. Esta mirada no elimina su responsabilidad, pero evita reducir todo a una característica personal. El análisis conjunto puede revelar barreras comunicativas, relaciones deterioradas o necesidades que una sola observación no logra identificar.

Enseñar con los derechos humanos en la mano significa, finalmente, revisar cada decisión desde una pregunta por la dignidad. ¿La norma protege o humilla? ¿La corrección orienta o desacredita? ¿La participación transforma alguna decisión o funciona como apariencia? Estas preguntas vinculan autoridad, currículo y convivencia. Los derechos cobran vida cuando permiten construir relaciones donde cada integrante es reconocido como una persona valiosa y responsable.

La convivencia justa no aparece mediante discursos aislados. Se construye al escuchar antes de juzgar, intervenir ante la discriminación, proteger la privacidad y establecer oportunidades de reparación. Cada una de estas prácticas enseña que el respeto no es una fórmula de cortesía, sino una responsabilidad compartida. Allí reside la fuerza pedagógica de los derechos humanos: convertir la escuela en un lugar donde aprender y convivir sean experiencias inseparables.

CAPÍTULO III:

**DIVERSIDAD EN LA PIEL DEL AULA:
COMPRENDER LAS DISTINTAS FORMAS
DE VIVIR Y APRENDER**



Más que una característica visible del alumnado, la diversidad constituye una condición permanente de la vida escolar. En una misma aula coinciden historias familiares, lenguas, identidades culturales, condiciones económicas y distintas maneras de relacionarse con el aprendizaje. Reconocer esta pluralidad exige abandonar la idea de un estudiante promedio al que todos deberían parecerse. Varela Villarroel et al. (2025) sostienen que la educación interseccional permite analizar cómo varias dimensiones sociales se combinan y producen experiencias educativas diferenciadas.

Desde esa mirada, comprender al estudiante demanda observar su trayectoria completa y no reducirlo a una calificación, un diagnóstico o una conducta. Las posibilidades de aprender pueden estar atravesadas simultáneamente por la pobreza, el género, la pertenencia cultural, el territorio y las expectativas del profesorado. Cuando estas dimensiones se estudian por separado, una parte importante de la experiencia permanece oculta. La interseccionalidad ayuda a reconocer esas conexiones sin presentar a las personas como víctimas permanentes ni convertir sus condiciones de vida en etiquetas (Busquier & Parra, 2022).

Dentro de la realidad ecuatoriana, esta reflexión resulta especialmente relevante por la diversidad cultural, lingüística y territorial del país. Vivir y aprender en una comunidad andina, amazónica, afroecuatoriana, montubia o urbano-popular supone relacionarse con conocimientos y condiciones que no siempre aparecen representados en el currículo. Las diferencias entre los territorios también se expresan en infraestructura, conectividad, disponibilidad de recursos y continuidad de las trayectorias escolares (Salgado Oviedo, 2025).

A partir de estas tensiones, el capítulo analiza la diversidad como una oportunidad para transformar la enseñanza. Sus apartados examinan la convergencia entre pobreza, género y cultura; el valor pedagógico de los saberes locales; la construcción de aulas inclusivas y la eliminación de barreras relacionadas con la discapacidad. El argumento central sostiene que comprender las distintas formas de vivir y aprender permite construir respuestas educativas más dignas, accesibles y cercanas a la realidad de cada comunidad.

Cómo la pobreza, el género y la cultura se encuentran en la vida del estudiante

Detrás de cada estudiante existe una historia formada por experiencias familiares, comunitarias y escolares. Ninguna trayectoria puede explicarse mediante una sola característica. La pobreza, el género y la cultura no funcionan como factores independientes que se suman mecánicamente; se relacionan y modifican entre sí. Busquier y Parra (2022) explican que la interseccionalidad permite comprender las desigualdades múltiples desde una mirada latinoamericana, atenta a las experiencias históricas y a las relaciones de poder presentes en la región.

Pensar desde esta perspectiva significa evitar categorías rígidas. Dos estudiantes que viven en hogares con ingresos semejantes pueden experimentar la escuela de manera distinta según su territorio, responsabilidades familiares, lengua o pertenencia cultural. Del mismo modo, las expectativas relacionadas con el género pueden afectar de forma diferente a quienes viven en zonas urbanas y rurales. La interseccionalidad observa cómo estas condiciones se conectan y producen oportunidades desiguales sin convertirlas en destinos inevitables (Varela Villarroel et al., 2025).

Cuando la pobreza se interpreta únicamente como falta de ingresos, quedan ocultas otras privaciones que influyen en el aprendizaje. Una familia puede enfrentar dificultades de alimentación, transporte, conectividad, vivienda o acceso a servicios de salud. Tales condiciones afectan el tiempo disponible para estudiar y la posibilidad de mantener una asistencia regular. Salgado Oviedo (2025) identifica diferencias persistentes entre las zonas rurales y urbanas de Ecuador, particularmente en infraestructura, recursos y continuidad educativa.

Estas desigualdades ingresan diariamente al aula, aunque no aparezcan registradas en la planificación. Un estudiante que llega cansado puede haber recorrido una distancia extensa o asumido tareas domésticas antes de asistir. Otro puede evitar una actividad porque no dispone de los materiales solicitados. Interpretar estas situaciones como falta de interés conduce a una respuesta disciplinaria frente a un problema social. Comprender el contexto permite actuar sin humillar ni disminuir las expectativas académicas (Silva Polo, 2023).

Aun así, reconocer la pobreza no significa definir al estudiante por sus carencias. Las familias desarrollan conocimientos, redes de apoyo y estrategias para enfrentar condiciones difíciles. Si la escuela observa solamente aquello que falta, pierde la posibilidad de identificar capacidades construidas en la vida comunitaria. Un enfoque centrado en la dignidad pregunta qué sabe la persona, qué responsabilidades ha aprendido a asumir y qué apoyos necesita para avanzar, sin idealizar la precariedad.

En ese entramado, el género modifica la distribución de responsabilidades y oportunidades. Algunas estudiantes asumen tareas de cuidado, acompañamiento de hermanos menores o actividades domésticas que reducen su tiempo de estudio. A ciertos varones, en cambio, se les presiona para incorporarse tempranamente al trabajo remunerado o demostrar fortaleza evitando expresar dificultades. Estas expectativas no afectan a todos por igual, pues se combinan con la clase social, la edad, el territorio y las prácticas culturales.

Islas Limón et al. (2023) encontraron contradicciones entre los discursos docentes favorables a la diversidad y ciertas actitudes que continúan reproduciendo roles tradicionales. Este desfase ayuda a comprender que la igualdad de género no se alcanza únicamente mediante declaraciones. También requiere revisar la distribución de tareas, los ejemplos utilizados y las expectativas sobre las capacidades. Una práctica aparentemente cotidiana puede confirmar qué actividades se consideran apropiadas para determinados estudiantes.

La participación durante las clases permite observar estas diferencias. Si los varones reciben con mayor frecuencia preguntas vinculadas con liderazgo o razonamiento técnico, mientras las mujeres asumen tareas de organización y cuidado, el aula enseña roles sin nombrarlos. De manera similar, ridiculizar a un estudiante porque expresa sensibilidad refuerza una idea limitada de masculinidad. Las desigualdades se reproducen mediante mensajes pequeños cuya repetición termina orientando elecciones académicas y formas de relacionarse (Wolpert Kuri et al., 2024).

Revisar estos mensajes no implica negar las diferencias personales ni imponer comportamientos uniformes. Supone ampliar las posibilidades para que cada estudiante explore actividades sin quedar condicionado por

expectativas de género. La rotación de responsabilidades, la representación equilibrada en los materiales y la participación distribuida permiten cuestionar asociaciones rígidas. La igualdad se fortalece cuando las capacidades se valoran a partir del aprendizaje demostrado y no de supuestos previos.

Junto con el género, la cultura atraviesa la manera de comunicarse, interpretar el conocimiento y construir pertenencia. Hablar una lengua originaria, vivir en una comunidad rural o participar en prácticas familiares específicas puede enriquecer la experiencia educativa. Sin embargo, estas características también pueden convertirse en motivos de discriminación cuando la institución reconoce una sola forma legítima de hablar, aprender o comportarse. La diferencia cultural se transforma entonces en desigualdad por la respuesta que recibe.

Precisamente por ello, el sesgo docente merece una atención cuidadosa. Las expectativas profesionales pueden verse influidas por el apellido, el acento, la vestimenta, la conducta o la condición socioeconómica. Aunque no exista intención consciente de discriminar, estas percepciones pueden modificar la calidad de las preguntas, la paciencia durante una explicación y la severidad disciplinaria. Reconocer la posibilidad del sesgo no acusa al profesorado, sino que abre una oportunidad para revisar decisiones.

La revisión sistemática sobre sesgos docentes citada en este capítulo muestra que los prejuicios explícitos e implícitos pueden afectar las expectativas, las evaluaciones y el trato ofrecido al alumnado. Tales efectos adquieren mayor relevancia cuando varias características socialmente desventajadas coinciden en una misma persona. Por ello, comparar criterios, revisar patrones de participación y analizar calificaciones ayuda a identificar diferencias que podrían pasar inadvertidas en la práctica cotidiana.

Frente a esta realidad, registrar quiénes participan y qué tipo de re-
troalimentación reciben puede aportar información valiosa. Si algunos estudiantes son interrumpidos con mayor frecuencia o reciben tareas menos exigentes, existe una desigualdad que necesita ser analizada. La observación debe centrarse en las prácticas y no en la búsqueda de culpables. Transformar el aula requiere reconocer patrones, discutirlos profesionalmente y establecer acciones verificables para ampliar las oportunidades.

También los materiales curriculares pueden reproducir sesgos.

Cuando la historia nacional presenta a los pueblos indígenas y afroecuatorianos solamente en el pasado, se oculta su participación contemporánea. De igual forma, representar a las mujeres únicamente en funciones de cuidado limita la comprensión de sus contribuciones sociales y científicas. Una selección más amplia de voces no agrega diversidad de manera decorativa; modifica la forma en que el alumnado comprende quién puede producir conocimiento.

Gaba et al. (2024) señalan que la perspectiva de género necesita incorporarse transversalmente al currículo para evitar que las disciplinas perpetúen enfoques androcéntricos. Esta transversalización no consiste en añadir una actividad aislada, sino en revisar contenidos, bibliografías, lenguajes y evaluaciones. El mismo criterio puede extenderse hacia la diversidad cultural, examinando qué conocimientos aparecen como universales y cuáles son tratados como experiencias marginales.

Dentro de Ecuador, las relaciones entre cultura y desigualdad también están vinculadas con el territorio. Una escuela intercultural bilingüe puede contar con reconocimiento normativo, pero enfrentar carencias materiales, rotación docente o recursos poco pertinentes. La desigualdad no se resuelve únicamente autorizando el uso de una lengua. Requiere garantizar condiciones para enseñarla, producir materiales contextualizados y vincular los saberes comunitarios con los aprendizajes escolares sin subordinarlos.

Salgado Oviedo (2025) señala que las brechas rurales ecuatorianas abarcan infraestructura, recursos y adaptación curricular. Estas diferencias pueden combinarse con responsabilidades de género y discriminación cultural, haciendo que una misma barrera tenga efectos distintos. Una adolescente indígena que recorre largas distancias para estudiar puede enfrentar obstáculos que no aparecen si se analizan separadamente ruralidad, género y pertenencia cultural. Su experiencia exige una lectura integrada.

Esa integración tampoco debe utilizarse para etiquetarla como vulnerable de manera permanente. Hablar de vulnerabilidad resulta útil cuando permite identificar condiciones modificables, pero se vuelve problemático cuando se presenta como propiedad de la persona. No es el estudiante quien lleva una supuesta deficiencia cultural o social. Son determinadas relaciones, instituciones y distribuciones de recursos las que limitan sus opor-

tunidades, mientras sus capacidades continúan desarrollándose en medio de esas condiciones.

Por esta razón, la evaluación diagnóstica debe explorar fortalezas y barreras sin convertirlas en clasificaciones definitivas. Preguntar por conocimientos previos, experiencias comunitarias y formas de resolver problemas ofrece una imagen más completa. Si el diagnóstico solo confirma lo que el estudiante no domina según el currículo, reproduce una lectura centrada en el déficit. Valorar saberes diversos permite construir puntos de partida sin renunciar a los aprendizajes comunes.

La relación con las familias puede aportar información decisiva para esta comprensión. Horarios flexibles, comunicaciones accesibles y conversaciones respetuosas facilitan conocer responsabilidades domésticas, desplazamientos y prácticas culturales que influyen en la trayectoria. Escuchar no significa aceptar toda situación como inmodificable, sino identificar soluciones posibles. La escuela puede ajustar apoyos mientras mantiene objetivos formativos claros.

En términos pedagógicos, una respuesta interseccional combina apoyos universales con medidas específicas. Otorgar materiales accesibles y distintas formas de participación beneficia a todo el grupo. Al mismo tiempo, algunas trayectorias requieren acompañamiento adicional, coordinación institucional o flexibilidad temporal. La clave consiste en evitar que esos apoyos reduzcan las expectativas o separen innecesariamente al estudiante de las experiencias comunes.

Comprender las historias cruzadas implica, finalmente, mirar al alumnado sin fragmentarlo. La pobreza no explica por sí sola una trayectoria; el género no actúa fuera de la cultura, y la pertenencia cultural no puede separarse del territorio. Cada dimensión adquiere significado en relación con las demás. Esta lectura permite abandonar respuestas generales y construir decisiones sensibles a las circunstancias concretas, sin perder de vista las capacidades y aspiraciones de cada persona.

Desde allí, la escuela puede dejar de preguntar qué le falta al estudiante para ajustarse y comenzar a examinar qué barreras necesita trans-

formar. La interseccionalidad no ofrece una lista cerrada de soluciones, pero mejora las preguntas pedagógicas. Al reconocer cómo se cruzan las desigualdades, el profesorado puede distribuir oportunidades con mayor justicia, revisar sus expectativas y construir un aula donde ninguna historia determine anticipadamente quién merece aprender.

Descolonizar la enseñanza para valorar lo propio y lo local

Después de reconocer que cada trayectoria escolar está atravesada por condiciones sociales y culturales, conviene examinar qué lugar ocupan esas experiencias dentro de la enseñanza. Con frecuencia, el conocimiento escolar se presenta como si procediera de una única tradición válida, mientras los saberes familiares y comunitarios quedan fuera del aula. Krainer (2023) explica que la educación formal participó históricamente en proyectos de homogeneización que situaron determinados conocimientos por encima de otros.

Bajo esa organización, aprender podía significar alejarse de la propia comunidad para aproximarse a formas de expresión consideradas superiores. El acento, la lengua familiar, las prácticas agrícolas o la memoria oral fueron interpretados muchas veces como obstáculos para el progreso escolar. Decolonizar la enseñanza implica revisar esas jerarquías y reconocer que la escuela no recibe estudiantes sin conocimientos, sino personas que ya comprenden parte del mundo mediante experiencias construidas en sus territorios (Calvachi Morillo & Trujillo-Avilés, 2026).

Escuchar los saberes del barrio exige, por tanto, algo más profundo que incluir una festividad o una artesanía en la planificación. El reconocimiento superficial puede hacer visible una cultura sin modificar la distribución del poder dentro del aula. Si los conocimientos comunitarios aparecen únicamente como curiosidades, mientras el saber académico conserva toda la autoridad, la relación continúa siendo desigual. El diálogo intercultural necesita encuentro, contraste y construcción compartida, no una exhibición ocasional de diferencias (Krainer, 2023).

Esta distinción resulta fundamental porque valorar lo local no significa idealizarlo. En las comunidades también existen conflictos, desigual-

dades y prácticas que deben analizarse críticamente. Escuchar no equivale a aceptar cualquier afirmación como verdadera por provenir de la tradición. Supone reconocer su contexto, comprender su sentido y ponerla en diálogo con otras formas de conocimiento. Así, la escuela evita tanto el desprecio de lo comunitario como su representación romántica y acrítica.

Desde esta perspectiva, el diálogo de saberes no busca reemplazar la ciencia por la tradición ni enfrentar ambas como realidades incompatibles. Quichimbo Saquichagua et al. (2023) muestran que el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe articula a la persona, la familia, la comunidad y el territorio como bases del proceso formativo. Esta orientación permite construir aprendizajes con pertinencia cultural, lingüística y cognitiva sin renunciar al acceso a conocimientos académicos amplios.

En una comunidad agrícola, por ejemplo, la observación de las lluvias, los ciclos de cultivo y las características del suelo contiene conocimientos desarrollados a través de la experiencia. Estos saberes pueden relacionarse con contenidos de ciencias naturales, matemáticas, historia y educación ambiental. La comparación permite identificar coincidencias, diferencias y límites entre explicaciones. El territorio deja entonces de funcionar como simple escenario de la escuela y se convierte en una fuente legítima de preguntas pedagógicas (Montalvo Condori, 2026).

Algo similar ocurre en los barrios urbanos, donde circulan conocimientos asociados con el comercio, la movilidad, las redes de cuidado, la construcción, la alimentación y las expresiones artísticas. Considerar lo local únicamente como indígena o rural reduce la diversidad de experiencias comunitarias. Cada territorio produce estrategias para resolver problemas, organizar la convivencia y transmitir memoria. Reconocerlas permite que el currículo dialogue con la vida del estudiante sin quedar encerrado en su realidad inmediata.

Esa apertura necesita conservar un equilibrio. Partir de lo cercano favorece la comprensión, pero la función de la escuela también consiste en ampliar los horizontes culturales y científicos. Un estudiante tiene derecho a reconocer los saberes de su comunidad y, al mismo tiempo, acceder a conocimientos que le permitan comprender otras realidades. La pertinencia no debería convertirse en una educación limitada para determinados terri-

torios, sino en un puente hacia aprendizajes más amplios (Cruz Hernández et al., 2024).

El lenguaje ocupa un lugar decisivo en esta relación. Cuando la lengua familiar del estudiante es ridiculizada, ignorada o aceptada solo fuera de las actividades académicas, se comunica que su manera de nombrar el mundo posee menor valor. En cambio, incorporarla como recurso pedagógico fortalece la comprensión y la identidad. La educación intercultural bilingüe reconoce que la lengua no es únicamente un medio de comunicación, sino un espacio donde se conservan memorias y conocimientos comunitarios (Quichimbo Saquichagua et al., 2023).

El barrio puede ser leído, en este sentido, como un texto social. Sus calles, nombres, mercados, viviendas y espacios comunitarios muestran decisiones sobre acceso, poder y pertenencia. Una caminata pedagógica puede generar preguntas sobre cambios ambientales, distribución de servicios o formas de organización. La observación adquiere valor académico cuando se acompaña de registro, comparación y análisis. Mirar el territorio no reemplaza el estudio, sino que proporciona problemas reales para la investigación.

Para evitar actividades improvisadas, los saberes locales deben vincularse con propósitos curriculares claros. Una entrevista comunitaria puede desarrollar capacidades de comunicación, pero necesita preguntas pertinentes, consentimiento y criterios para analizar la información. Un mapa del barrio puede fortalecer nociones espaciales si incluye escala, orientación y lectura de datos. Descolonizar la enseñanza no supone abandonar la planificación; exige construirla desde relaciones más respetuosas entre currículo y territorio.

La metodología propuesta por Ortiz Castiblanco y García Suárez (2025) organiza la enseñanza decolonial mediante acciones como nombrar, visibilizar, comprender, imaginar y crear. Esta secuencia resulta útil porque evita limitar el trabajo a reconocer que existe una injusticia. Después de identificar las voces ausentes y comprender sus condiciones, el alumnado puede imaginar alternativas y producir respuestas. De esta manera, lo local no aparece como un pasado inmóvil, sino como un espacio que puede transformarse.

Tal posibilidad transforma también el papel del docente. En lugar de presentarse como única fuente autorizada, organiza encuentros entre conocimientos, establece preguntas y ayuda a valorar la calidad de las evidencias. Renunciar al monopolio de la palabra no significa abandonar la responsabilidad profesional. El educador debe orientar, contextualizar y señalar inconsistencias, pero también admitir que algunas personas de la comunidad poseen conocimientos que el propio docente no domina. El documento guía

La participación de familias, artesanos, agricultores, comerciantes, artistas y líderes comunitarios puede enriquecer el aprendizaje cuando responde a una finalidad pedagógica. Invitar a una persona solo para ambientar una celebración reduce su experiencia a un elemento decorativo. Su intervención adquiere mayor profundidad si el grupo prepara preguntas, registra información y la relaciona con contenidos académicos. El intercambio debe reconocer su tiempo, autoría y derecho a decidir qué conocimientos desea compartir.

Ciertos saberes comunitarios poseen límites de circulación que la escuela necesita respetar. No toda práctica cultural puede fotografiarse, publicarse o convertirse en material escolar. Algunas historias pertenecen a espacios familiares o ceremoniales específicos. Solicitar consentimiento y explicar el uso de la información forma parte de una pedagogía ética. Valorar lo local implica evitar una nueva extracción, en la que la escuela toma conocimientos de la comunidad sin reconocer sus condiciones y significados.

Esa precaución adquiere mayor importancia con las tecnologías digitales. Grabar una entrevista o difundir imágenes puede ampliar el alcance de un proyecto, pero también exponer datos personales o contenidos culturalmente sensibles. Antes de publicar, el alumnado necesita analizar quién autorizó el material, con qué propósito se utilizará y quién podrá acceder a él. Descolonizar el conocimiento incluye revisar las formas de apropiación y circulación, no solamente diversificar sus contenidos.

Dentro del contexto ecuatoriano, el MOSEIB ofrece orientaciones relevantes para relacionar aprendizaje, territorio y vida comunitaria. La investigación de Quichimbo Saquichagua et al. (2023) destaca que los ambientes interculturales favorecen la construcción contextualizada del

conocimiento. No obstante, la existencia de un modelo no garantiza automáticamente su aplicación. Se requieren docentes con formación, materiales pertinentes y condiciones institucionales que permitan el trabajo sostenido con familias y comunidades.

También existen tensiones entre las orientaciones interculturales y las prácticas habituales de evaluación. Un proyecto basado en conocimientos comunitarios puede perder su sentido si termina valorado únicamente mediante una prueba de memoria. La evaluación debería considerar la capacidad de observar, formular preguntas, contrastar fuentes, explicar relaciones y comunicar hallazgos. Los criterios claros protegen el rigor académico y evitan que las actividades locales sean tratadas como experiencias agradables, pero secundarias.

Por esa razón, escuchar los saberes del barrio también implica preguntar quiénes son reconocidos como portadores de conocimiento. Las voces de mujeres, jóvenes, personas mayores y trabajadores pueden ocupar posiciones distintas dentro de una comunidad. Consultar únicamente a dirigentes visibles reproduce otras exclusiones. Un proyecto cuidadoso incorpora perspectivas diversas y evita presentar a la comunidad como un grupo homogéneo que comparte una sola interpretación de su historia.

Desde allí, la enseñanza puede conectar lo local con problemas nacionales y globales. El estudio del agua en una comunidad permite analizar el cambio climático, la gestión pública y el consumo. Una investigación sobre migración puede vincular experiencias familiares con transformaciones económicas más amplias. Partir del territorio no encierra al estudiante en él; le proporciona referencias concretas para comprender procesos que trascienden sus límites (Ortiz Castiblanco & García Suárez, 2025).

Escuchar, finalmente, supone aceptar que el currículo puede ser enriquecido por conocimientos que no fueron previstos en la planificación inicial. Esa apertura no debilita la enseñanza, siempre que las nuevas preguntas se relacionen con objetivos formativos. La práctica decolonial requiere flexibilidad, análisis y disposición para aprender junto con otros. Su finalidad no es invertir una jerarquía para declarar superior todo lo local, sino construir relaciones más justas entre distintas formas de conocer.

CAPÍTULO IV:

**EL DOCENTE QUE TRANSFORMA:
VOCACIÓN, RESISTENCIA Y
TRABAJO EN EQUIPO**



Hablar del docente que transforma exige superar la imagen del profesional dedicado únicamente a explicar contenidos, controlar el comportamiento y comprobar resultados. Enseñar supone interpretar situaciones, tomar decisiones, construir vínculos y responder ante realidades que rara vez caben por completo en una planificación. En cada jornada, el profesorado articula conocimientos disciplinares, criterios pedagógicos y responsabilidades sociales. Vargas Grande (2024) señala que la identidad profesional se construye dentro de tensiones entre las convicciones personales, las demandas institucionales y los perfiles que los sistemas educativos esperan de quienes enseñan.

Desde esa complejidad, la vocación no puede entenderse como sacrificio ilimitado ni como una cualidad suficiente para resolver cualquier problema escolar. El compromiso aporta sentido al trabajo, pero necesita formación, recursos, reconocimiento y condiciones institucionales adecuadas. Cuando la vocación se utiliza para justificar sobrecarga, precariedad o disponibilidad permanente, deja de fortalecer la profesión y comienza a normalizar su desgaste. Las transformaciones de las políticas docentes latinoamericanas han ampliado las responsabilidades del profesorado sin resolver siempre las condiciones necesarias para asumirlas (Vezub, 2023).

También la resistencia adquiere un significado pedagógico. No consiste en oponerse automáticamente a toda reforma ni en mantener prácticas solo porque resultan conocidas. Resistir, en educación, puede significar proteger el derecho a aprender frente a decisiones descontextualizadas, cuestionar procedimientos que excluyen y conservar espacios de diálogo cuando la presión administrativa reduce el tiempo pedagógico. Guzmán Munita et al. (2024) vinculan la identidad docente orientada a la justicia social con la posibilidad de transformar los espacios educativos, aunque reconocen que esa agencia encuentra límites institucionales.

Dichos límites se vuelven visibles en escuelas que enfrentan pobreza, violencia, desigualdad territorial, movilidad humana o falta de recursos. Dentro de esos contextos, el docente recibe demandas académicas, familiares, emocionales y administrativas que pueden superar sus posibilidades individuales. Pedirle que actúe como motor de cambio no implica responsabilizarlo por problemas estructurales. Significa reconocer su capacidad para intervenir pedagógicamente, al tiempo que se exige a las instituciones y al Estado asumir las obligaciones que les corresponden (Arias Ortiz et al., 2024).

En la realidad ecuatoriana, esta reflexión debe considerar la diversidad de escuelas urbanas, rurales, amazónicas e interculturales bilingües. Las posibilidades de innovación no son idénticas cuando existen diferencias en infraestructura, conectividad, estabilidad del personal o acceso a servicios especializados. Aun así, la capacidad de analizar el contexto, escuchar a la comunidad y ajustar la enseñanza continúa siendo decisiva. Rodríguez-Torres et al. (2024) encontraron una valoración positiva de la innovación entre docentes latinoamericanos, aunque la experiencia profesional y las condiciones de trabajo inciden en su disposición para transformar las prácticas.

Ningún cambio educativo profundo, sin embargo, puede sostenerse mediante esfuerzos aislados. La reflexión compartida, la observación entre pares y la construcción colectiva de estrategias permiten convertir dificultades individuales en problemas profesionales que pueden investigarse. El estudio de Vásquez Zúñiga et al. (2023) muestra que los equipos docentes producen conocimiento pedagógico cuando identifican necesidades, diseñan recursos, prueban alternativas y revisan conjuntamente sus resultados. Esa colaboración requiere tiempo protegido, confianza y respaldo de la institución.

A partir de estas premisas, el capítulo examina cuatro dimensiones inseparables del trabajo docente. La primera analiza al profesor como pensador y agente de transformación; la segunda aborda la revisión de sesgos que afectan las expectativas; la tercera estudia el cuidado emocional de quienes enseñan; y la cuarta destaca las alianzas profesionales. Su argumento central sostiene que el docente transforma cuando reflexiona sobre su práctica, reconoce sus límites, cuida su bienestar y construye respuestas junto con otros.

El profesor como pensador y motor de cambio social

Más allá de presentar contenidos, enseñar implica comprender lo que ocurre mientras se desarrolla el aprendizaje. Una explicación puede ser técnicamente correcta y, al mismo tiempo, resultar poco accesible para el grupo. El profesor necesita observar reacciones, interpretar silencios y modificar decisiones sin perder de vista el propósito formativo. Escobar Domínguez (2024) sostiene que la práctica del pensamiento crítico requiere integrar dimensiones cognitivas, culturales, sociales y éticas, evitando reducirla a una lista de habilidades abstractas.

Esa capacidad de lectura distingue al profesional reflexivo del simple ejecutor de instrucciones. Aplicar una guía sin examinar sus efectos

puede cumplir formalmente una disposición, pero no garantiza aprendizaje. Pensar pedagógicamente significa preguntarse quiénes participan, qué barreras aparecen y qué relación existe entre el contenido y el contexto. La docencia adquiere profundidad cuando sus decisiones se fundamentan en evidencias del aula y no solamente en la costumbre o en la presión por completar temas (Ossa Cornejo & Mena Ruiz-Tagle, 2023).

Comprender al profesor como pensador tampoco significa idealizar su autonomía. Toda práctica se desarrolla dentro de currículos, horarios, normas y sistemas de evaluación que delimitan las posibilidades de actuación. Aun dentro de esos márgenes existe un espacio profesional para seleccionar ejemplos, organizar actividades y proporcionar apoyos. Guzmán Munita et al. (2024) muestran que la agencia docente orientada a la justicia social depende tanto de las convicciones personales como de las oportunidades de participación y legitimación creadas por las instituciones.

Cuando esos espacios se reducen, el trabajo puede convertirse en cumplimiento administrativo. Registrar evidencias, completar formularios y responder a requerimientos ocupan tiempo necesario para planificar y acompañar. La documentación resulta pertinente si permite comprender los procesos educativos; pierde sentido cuando se transforma en una finalidad independiente del aprendizaje. Las reformas docentes latinoamericanas han modificado funciones e identidades profesionales, generando tensiones entre la formación, las nuevas responsabilidades y las condiciones concretas de trabajo (Vezub, 2023).

Frente a esas tensiones, pensar críticamente la práctica supone diferenciar qué actividades aportan información y cuáles solo demuestran cumplimiento. Esta revisión no autoriza a desconocer las obligaciones institucionales, pero permite solicitar procedimientos más coherentes. Un profesor que analiza el valor pedagógico de su trabajo puede argumentar por qué necesita tiempo para retroalimentar, coordinar apoyos o adaptar materiales. La reflexión también constituye una forma de defender la centralidad de la enseñanza.

Tal defensa cobra importancia porque numerosos problemas escolares se presentan como responsabilidades individuales del docente. Si un estudiante abandona sus estudios, obtiene bajas calificaciones o muestra dificultades emocionales, se espera que el profesor encuentre una solución inmediata. Sin embargo, las trayectorias están atravesadas por pobreza, desigualdad territorial y acceso diferenciado a servicios. Arias Ortiz et al.

(2024) advierten que América Latina mantiene brechas de cobertura, finalización y aprendizaje que afectan especialmente a estudiantes de menores recursos y comunidades históricamente excluidas.

Reconocer estos factores no significa renunciar a la posibilidad de intervenir. El docente no puede eliminar la pobreza, pero puede evitar que una carencia material se transforme automáticamente en sanción académica. Tampoco controla los sistemas de transporte, aunque puede organizar una recuperación razonable para quienes enfrentan dificultades de asistencia. Su capacidad transformadora reside en identificar cómo los problemas estructurales ingresan al aula y tomar decisiones que no profundicen sus efectos.

Desde esta mirada, el cambio social comienza en prácticas concretas. Distribuir la palabra, revisar un ejemplo estereotipado o permitir varias formas de presentar un aprendizaje puede modificar la experiencia de pertenencia. Estas acciones parecen pequeñas frente a la magnitud de la desigualdad, pero están relacionadas con quiénes son reconocidos como capaces. El enfoque crítico del currículo vincula la toma de decisiones, la autonomía y la participación social con aprendizajes que trascienden las fronteras de la escuela (Cruz Picón, 2022).

Transformar tampoco equivale a innovar por obligación. La novedad tecnológica o metodológica carece de valor si no responde a una necesidad pedagógica. Antes de sustituir una estrategia, conviene analizar qué problema se busca resolver, qué recursos requiere y cómo se evaluarán sus efectos. Rodríguez-Torres et al. (2024) comprobaron que la predisposición del profesorado latinoamericano hacia la innovación se relaciona con la motivación, las metodologías, el contexto y la revalorización de la docencia.

Por esa razón, una innovación pertinente puede consistir en simplificar una consigna, reorganizar el tiempo o recuperar un recurso conocido. Lo decisivo no es que la actividad parezca novedosa, sino que mejore la participación y la comprensión. El profesor pensador evita perseguir tendencias sin analizarlas y también cuestiona la permanencia de rutinas que ya no producen resultados. Su criterio profesional se manifiesta al elegir con fundamento, observar los efectos y rectificar cuando sea necesario.

Rectificar constituye una señal de fortaleza y no de incompetencia. Una planificación puede requerir cambios porque el diagnóstico inicial fue incompleto o surgieron necesidades inesperadas. Persistir solo para man-

tener una apariencia de control desconoce la naturaleza dinámica de la enseñanza. La identidad profesional evoluciona mediante experiencias, tensiones y aprendizajes que obligan a reconsiderar lo que significa ser docente en cada contexto (Sánchez Anguiano et al., 2026).

El análisis de la propia práctica puede comenzar con preguntas sencillas: qué comprendieron los estudiantes, quiénes quedaron al margen y qué evidencia permite afirmarlo. Registrar brevemente las respuestas facilita reconocer patrones. Si un grupo participa oralmente, pero tiene dificultades para escribir, la siguiente decisión debe responder a esa información. Investigar la práctica no siempre requiere proyectos extensos; puede iniciarse mediante observación sistemática, comparación de resultados y revisión de producciones.

Con esa información, el currículo puede relacionarse con problemas significativos sin perder rigurosidad. Analizar el acceso al agua, la movilidad, el trabajo comunitario o la transformación ambiental permite utilizar conocimientos disciplinares para comprender el territorio. Salazar Sandoval et al. (2026) identifican que el pensamiento crítico contribuye a la formación ciudadana, la innovación pedagógica y la conciencia social cuando se articula con prácticas educativas sostenibles.

El valor de esta relación no consiste en convertir cualquier conversación sobre la realidad en aprendizaje crítico. El estudiante necesita datos, conceptos y procedimientos para superar opiniones iniciales. Investigar un problema comunitario exige formular preguntas, verificar fuentes y distinguir evidencia de interpretación. El docente actúa como mediador al proporcionar herramientas para que la experiencia cercana pueda leerse con mayor profundidad y conectarse con procesos sociales más amplios.

En las escuelas ecuatorianas, esa mediación necesita considerar la diversidad territorial. Una institución urbana, una escuela rural multigrado o una unidad intercultural bilingüe presentan condiciones distintas. Copiar una metodología sin examinar esas diferencias puede producir frustración. El docente transformador no utiliza el contexto para justificar expectativas bajas, sino para seleccionar caminos pertinentes hacia aprendizajes comunes. Reconoce el territorio como fuente de conocimiento y también como espacio atravesado por desigualdades.

Dentro de esos escenarios, trabajar con la comunidad amplía la capacidad de comprender los problemas. Familias, dirigentes, artesanos, agri-

cultores y profesionales locales poseen experiencias que pueden enriquecer el currículo. Su participación debe vincularse con objetivos claros y respetar la autoría de los conocimientos compartidos. La escuela no se transforma cuando utiliza a la comunidad como decoración, sino cuando aprende de ella y construye relaciones de colaboración sostenidas.

Ejercer la autoridad docente requiere criterios éticos. La capacidad de influir en calificaciones, participación y expectativas coloca al profesor en una posición de poder que debe ser reconocida. Negarla dificulta examinar sus efectos. Utilizarla responsablemente significa explicar las decisiones, recibir preguntas y corregir errores. Guzmán Munita et al. (2024) vinculan la formación de una identidad docente para la justicia social con prácticas de reconocimiento, participación y transformación de los espacios educativos.

El cambio social, por tanto, no se limita a desarrollar proyectos extraordinarios. También ocurre cuando la vida cotidiana de la escuela deja de reproducir determinadas desigualdades. Una evaluación transparente, una explicación accesible o una intervención frente a la discriminación comunican qué tipo de sociedad se considera deseable. El profesor educa mediante los contenidos y mediante las relaciones que organiza alrededor de ellos.

Esta responsabilidad no debe confundirse con heroísmo. Presentar al educador como una figura capaz de superar cualquier obstáculo mediante vocación oculta las condiciones que dificultan su trabajo. La transformación requiere infraestructura, formación, estabilidad y tiempo para colaborar. Vargas Grande (2024) observa tensiones entre la identidad profesional y las exigencias que los sistemas colocan sobre el profesorado. Reconocerlas es necesario para evitar que todo límite sea interpretado como falta de compromiso.

La resistencia pedagógica surge precisamente frente a demandas que amenazan el sentido de enseñar. Puede expresarse al defender tiempo para la lectura, rechazar una práctica humillante o solicitar apoyos para un estudiante. No se trata de una oposición permanente, sino de una capacidad para distinguir entre cambios que mejoran la educación y procedimientos que desplazan su propósito. Resistir con fundamento exige argumentos, evidencia y disposición al diálogo.

Esa resistencia se vuelve más sólida cuando se construye colectivamente. Un profesor aislado puede identificar un problema, pero tendrá

menos posibilidades de modificarlo si no encuentra apoyo. Compartir una dificultad con colegas permite contrastar interpretaciones y descubrir que algunas experiencias no son individuales. Vásquez Zúñiga et al. (2023) documentan cómo la investigación-acción, el estudio de clases y el acompañamiento entre pares favorecieron cambios pedagógicos vinculados con necesidades reales del alumnado.

El trabajo entre colegas también protege frente a una visión cerrada de la práctica. Observar una clase o analizar conjuntamente una actividad puede revelar aspectos que el docente no percibe mientras enseña. Para que esta colaboración sea útil, necesita confianza y acuerdos claros. La observación debe orientarse al aprendizaje y no a la vigilancia. Compartir una dificultad profesional requiere un ambiente donde reconocer dudas no sea interpretado como incapacidad.

El liderazgo institucional cumple una función decisiva al crear tales condiciones. Solicitar colaboración sin reservar tiempo la convierte en una tarea adicional. Promover innovación sin recursos produce frustración. Aunque Bolívar Botía (2015) pertenece a un periodo anterior al priorizado en este libro, su distinción entre administración y liderazgo pedagógico sigue siendo útil: dirigir implica organizar la institución alrededor del aprendizaje y desarrollar capacidades compartidas, no solo asegurar el cumplimiento de procedimientos.

Mucho más que dictar clase significa, en definitiva, asumir que cada decisión pedagógica tiene consecuencias. El profesor piensa cuando observa antes de juzgar, fundamenta sus elecciones y acepta revisarlas. Actúa como motor de cambio cuando convierte el conocimiento en una herramienta para comprender problemas, amplía la participación y rechaza prácticas que naturalizan la desigualdad. Su tarea no consiste en salvar a la comunidad, sino en trabajar con ella desde una responsabilidad profesional consciente.

Así comprendido, el docente transformador no es un héroe solitario ni un ejecutor obediente. Es un profesional que articula experiencia, conocimiento, investigación y compromiso ético. Reconoce los límites de su acción, exige condiciones dignas y busca apoyo cuando las dificultades lo superan. En esa combinación de pensamiento, vocación y responsabilidad colectiva reside su fuerza: sostener la posibilidad de que la escuela aprenda, cuestione y construya futuros más justos.

No estamos solos: Tejer alianzas entre colegas para no remar contracorriente

Enseñar en contextos complejos puede producir una sensación persistente de soledad profesional. Frente a dificultades de aprendizaje, conflictos de convivencia o necesidades familiares, cada docente suele buscar respuestas dentro de los límites de su aula. Sin embargo, muchos de estos desafíos no pertenecen exclusivamente a una asignatura ni pueden resolverse mediante esfuerzos individuales. Peña Ruz (2023) sostiene que la colaboración profesional adquiere valor cuando se organiza alrededor de situaciones reales y favorece la construcción compartida de conocimiento pedagógico.

Esa apertura permite comprender al estudiantado desde perspectivas complementarias. Mientras un profesor observa dificultades en la escritura, otro puede identificar capacidades para argumentar oralmente, resolver problemas o trabajar con materiales. Cuando estas miradas permanecen separadas, una dificultad específica puede convertirse en una valoración general sobre la capacidad del estudiante. Las comunidades profesionales amplían el análisis al reunir experiencias, evidencias y conocimientos procedentes de distintas áreas (Muñoz Felix et al., 2024).

Reunirse, no obstante, no equivale automáticamente a colaborar. Muchos encuentros institucionales se concentran en calendarios, informes y disposiciones administrativas. Aunque estas tareas son necesarias, dejan poco espacio para analizar la enseñanza. Guerra Zamora y Figueroa Céspedes (2024) explican que una comunidad profesional se consolida mediante diálogo, confianza y reflexión conjunta. La colaboración comienza cuando el equipo estudia un problema pedagógico, propone una respuesta y revisa sus efectos.

Formular adecuadamente el problema constituye el primer paso. Decir que un grupo “no quiere aprender” sitúa toda la responsabilidad en los estudiantes y limita la búsqueda de soluciones. En cambio, preguntar qué contenidos presentan dificultades, qué estrategias se utilizaron y quiénes lograron participar orienta la conversación hacia aspectos modificables. Esta precisión ayuda a transformar preocupaciones dispersas en preguntas profesionales que pueden investigarse mediante evidencias del aula.

Dentro de esta lógica, Vásquez Zúñiga et al. (2023) documentan una experiencia en la que los equipos comenzaron preguntándose qué ne-

cesitaban aprender sus estudiantes y qué requerían aprender ellos para responder. A partir de esas preguntas desarrollaron procesos de investigación-acción, estudio de clases y diseño de materiales. La colaboración dejó de ser una consigna general y se convirtió en una estrategia ligada a necesidades concretas.

Compartir producciones estudiantiles profundiza dicho proceso. Un error repetido en varias tareas puede revelar dificultades conceptuales, instrucciones ambiguas o conocimientos previos insuficientes. Al examinar estas evidencias, diferentes docentes construyen interpretaciones que una mirada individual podría pasar por alto. Morales Lobo y Fernández (2024) señalan que las comunidades profesionales permiten utilizar la evaluación del alumnado como una oportunidad para revisar también las decisiones y prácticas de enseñanza.

A partir de ese análisis, la planificación conjunta ayuda a anticipar barreras y acordar aprendizajes prioritarios. Esto no obliga a enseñar de manera idéntica ni elimina la autonomía profesional. Cada docente puede ajustar ejemplos, tiempos y recursos a las características de su grupo. La planificación compartida proporciona una base común, reduce duplicaciones y permite dedicar mayor atención a observar cómo responden los estudiantes a las estrategias implementadas.

Distribuir tareas también puede disminuir parte de la carga laboral. Un integrante puede buscar recursos, otro elaborar un instrumento y otro revisar la accesibilidad de los materiales. Para que el trabajo sea equitativo, las responsabilidades deben considerar el tiempo disponible y revisarse colectivamente. Colaborar no consiste en trasladar todas las actividades a quienes muestran mayor iniciativa, sino en construir compromisos razonables que benefician al conjunto de la comunidad.

Abrir el aula a la observación entre pares representa un desafío mayor. Tradicionalmente, la presencia de otro adulto durante una clase se ha relacionado con la vigilancia o la evaluación. Esa asociación puede generar temor y favorecer sesiones preparadas únicamente para demostrar competencia. Díaz-Pérez et al. (2024) sostienen que las comunidades profesionales pueden transformar la enseñanza cuando la observación y la reflexión se desarrollan en un ambiente orientado al aprendizaje, no a la sanción.

Antes de observar, conviene acordar una pregunta concreta. El interés puede centrarse en quiénes participan, cuánto tiempo se ofrece para

responder o cómo se comprueba la comprensión de una consigna. Este enfoque impide que la observación se convierta en una valoración total del desempeño del profesor. Registrar hechos específicos permite sostener una conversación posterior basada en evidencias y reduce el peso de las impresiones personales.

Durante la retroalimentación, describir lo ocurrido antes de interpretarlo favorece una conversación menos defensiva. Señalar cuántos estudiantes participaron aporta más información que afirmar que el grupo estuvo desmotivado. La devolución puede continuar con preguntas, reconocimiento de decisiones efectivas y propuestas alcanzables. Nadie debería ocupar el lugar de experto infalible, pues la finalidad consiste en comprender la práctica y no en demostrar superioridad profesional.

Para sostener este intercambio, la confianza debe construirse mediante experiencias reiteradas. No basta con declarar que existe un ambiente seguro. El profesorado necesita comprobar que las dificultades compartidas no se utilizarán para ridiculizar, competir o sancionar. Palacios-Núñez et al. (2022) relacionan el aprendizaje profesional colaborativo con la resiliencia, el desarrollo socioemocional y la capacidad de construir respuestas sostenibles frente a los desafíos educativos.

Compartir una estrategia fallida puede producir incluso más aprendizaje que presentar únicamente experiencias exitosas. Una dificultad permite revisar supuestos, recursos, instrucciones y respuestas del grupo. Sin embargo, nadie mostrará aquello que no funcionó si teme perjudicar su imagen. La cultura colaborativa se fortalece cuando el error proporciona información para mejorar, sin olvidar la responsabilidad de examinarlo y construir una alternativa pedagógica.

El desacuerdo también forma parte de esta experiencia. Dos docentes pueden valorar de manera distinta una actividad o un instrumento de evaluación. Evitar toda diferencia conduce a reuniones superficiales, mientras convertirla en enfrentamiento deteriora las relaciones. Jáuregui Zárate (2022) presenta las comunidades profesionales como espacios para reflexionar y tomar decisiones compartidas. El desacuerdo cobra valor cuando se expresa con respeto, se fundamenta y se contrasta con evidencias.

La horizontalidad resulta decisiva en estas conversaciones. Los años de servicio aportan conocimientos importantes, pero no convierten una práctica en incuestionable. De igual modo, la formación reciente puede

aportar perspectivas nuevas sin invalidar la experiencia acumulada. Aprender entre colegas requiere reconocer que ninguna trayectoria profesional agota las posibilidades de comprender la enseñanza y que todos pueden aportar preguntas, estrategias y conocimientos.

Esta relación se vuelve visible al recibir a docentes nuevos. Ingresar a una institución supone conocer procedimientos, características comunitarias y formas de trabajo que no siempre aparecen documentadas. Un colega de referencia puede facilitar esa incorporación y prevenir el aislamiento. Sin embargo, la mentoría pierde su sentido cuando funciona como control o exige reproducir prácticas sin analizarlas. Acompañar significa orientar, escuchar y permitir que la persona construya su identidad profesional.

Quien acompaña también aprende. Las preguntas de un docente recién incorporado obligan a explicar decisiones que, con el tiempo, se volvieron automáticas. En ocasiones, esa conversación revela procedimientos que han perdido utilidad o normas cuyo propósito ya no resulta claro. El intercambio deja entonces de ser una transmisión unilateral y se convierte en aprendizaje recíproco, donde la experiencia y la renovación dialogan sin jerarquías rígidas.

En las escuelas rurales ecuatorianas, estas alianzas enfrentan condiciones particulares. Las distancias, el número reducido de profesores y las aulas multigrado pueden limitar los encuentros presenciales. Aun así, esas mismas circunstancias hacen indispensable compartir materiales y estrategias. Las redes entre instituciones cercanas permiten estudiar problemas comunes y construir respuestas contextualizadas, siempre que el trabajo no dependa exclusivamente del tiempo personal de quienes participan.

De manera semejante, las instituciones interculturales bilingües necesitan incorporar a educadores comunitarios y personas conocedoras de las lenguas y saberes territoriales. Ningún docente posee por sí solo todos los conocimientos requeridos para relacionar el currículo con la vida local. Trabajar colectivamente permite revisar materiales, evitar representaciones superficiales y construir propuestas respetuosas de la diversidad lingüística y cultural presente en las comunidades.

Las herramientas digitales pueden mantener estos vínculos cuando la distancia dificulta las reuniones. Ortega-Camarillo et al. (2025) observaron que la mediación tecnológica facilitó acuerdos, producción compartida y distribución del liderazgo durante una experiencia de codocencia. No obs-

tante, la tecnología funciona cuando existe claridad sobre su propósito. Una plataforma puede facilitar la interacción, pero no resuelve por sí misma la confianza ni la distribución desigual de responsabilidades.

Por otra parte, la comunicación permanente puede convertirse en una fuente adicional de agotamiento. Los grupos de mensajería permiten resolver asuntos urgentes, pero extienden la jornada cuando se espera disponibilidad continua. Establecer horarios, canales y criterios de prioridad protege el descanso. Una alianza saludable no mide el compromiso por la rapidez de las respuestas fuera del horario laboral, sino por la responsabilidad con los acuerdos construidos.

Crear estas condiciones corresponde, en buena medida, al liderazgo institucional. Pedir trabajo colaborativo sin reservar tiempo lo transforma en una obligación adicional. Solicitar innovación sin recursos produce frustración. Maureira-Cabrera et al. (2023) muestran que el liderazgo distribuido fortalece la colaboración cuando la organización escolar permite que diferentes integrantes participen en decisiones y asuman responsabilidades vinculadas con el aprendizaje.

Distribuir el liderazgo no significa repartir más tareas administrativas. Supone reconocer conocimientos profesionales y permitir que distintos docentes coordinen procesos de evaluación, inclusión, convivencia o relación comunitaria. Estas funciones necesitan claridad, tiempo y reconocimiento institucional. Sin tales respaldos, la distribución puede convertirse en sobrecarga; con condiciones adecuadas, favorece el compromiso y amplía la capacidad colectiva para responder a los desafíos escolares.

La docencia compartida representa una expresión concreta de esta responsabilidad compartida. Dos profesionales pueden planificar, enseñar y evaluar juntos, aprovechando conocimientos complementarios. Para que funcione, ambos necesitan intervenir en las decisiones y evitar que uno quede reducido al papel de auxiliar. Apotheloz y García Martínez (2025) relacionan el liderazgo distribuido con el compromiso, la pertenencia y la profesionalización docente, elementos indispensables para sostener prácticas colaborativas.

No todas las instituciones cuentan con personal suficiente para desarrollar codocencia permanente. Aun así, pueden implementarse acciones más breves: diseñar conjuntamente una unidad, intercambiar materiales o estudiar una clase grabada con consentimiento. Lo importante es que la co-

laboración produzca alguna modificación observable en la enseñanza. Acumular reuniones sin cambios en la práctica genera cansancio y puede debilitar la confianza en el trabajo colectivo.

Elegir prioridades ayuda a evitar esa dispersión. Intentar resolver simultáneamente todos los problemas conduce a planes extensos y resultados poco visibles. Una comunidad puede seleccionar una dificultad, reunir evidencias y aplicar una acción durante un periodo determinado. Después revisa los resultados y decide si mantiene, ajusta o abandona la estrategia. Este ciclo convierte la mejora en un proceso manejable y permite aprender de la experiencia.

Registrar brevemente las decisiones ayuda a conservar el conocimiento construido. Una ficha puede incluir el problema estudiado, la estrategia aplicada, las evidencias revisadas y los ajustes posteriores. Su finalidad no consiste en aumentar la burocracia, sino en construir memoria profesional. Cuando los materiales y reflexiones permanecen disponibles, otros equipos pueden recuperarlos, adaptarlos y evitar la repetición de errores ya identificados.

Aun con estas ventajas, la colaboración no debería romantizarse. Los equipos pueden reproducir jerarquías, excluir voces o concentrar las tareas en las mismas personas. Reconocer estas tensiones permite revisar la participación y establecer responsabilidades más equilibradas. Una comunidad profesional no se define por la ausencia de conflictos, sino por su capacidad para abordarlos sin destruir la confianza ni abandonar el propósito pedagógico compartido.

Finalmente, no remar contracorriente significa dejar de interpretar cada dificultad como una prueba individual de éxito o fracaso. Cuando un estudiante no aprende, el equipo analiza qué barreras intervienen. Si una estrategia falla, se revisa sin atribuir culpas. Si un profesor se siente sobrepasado, puede solicitar apoyo. Así, la cooperación transforma la soledad en responsabilidad compartida y evita que la vocación se convierta en sacrificio silencioso.

Tejer alianzas cambia, en definitiva, la manera de comprender la profesión. Pedir ayuda deja de representar debilidad; observar una clase deja de significar vigilancia; reconocer un error se convierte en una oportunidad de aprendizaje. Cuando el profesorado piensa, decide y se cuida colectivamente, la transformación no depende de esfuerzos heroicos. Se convierte en una capacidad institucional para sostener a quienes enseñan y responder con mayor justicia a quienes aprenden.



CAPÍTULO V:

**ENSEÑAR PARA LA VIDA: CLASES QUE
PREGUNTAN, CONECTAN Y DESPIERTAN**

Instruir para la vida requiere que el conocimiento escolar dialogue con los problemas, las preguntas y las experiencias que acompañan al estudiantado fuera del aula. No basta con completar una planificación si los contenidos permanecen desconectados de aquello que las personas observan, sienten y necesitan comprender. Desde esta perspectiva, la enseñanza adquiere sentido cuando ayuda a interpretar el entorno, tomar decisiones y reconocer que el conocimiento puede utilizarse para participar responsablemente en la vida común. Cid García y Marcillo Murillo (2023) destacan que el aprendizaje situado fortalece la comprensión cuando relaciona la actividad pedagógica con la realidad sociocultural e histórica.

Esa relación no supone abandonar el currículo ni sustituir el conocimiento científico por opiniones cotidianas. Su propósito consiste en crear puentes entre los saberes previos y los conceptos que permiten ampliar, contrastar o revisar las primeras interpretaciones. Los estudiantes llegan a la escuela con conocimientos contruidos en la familia, el barrio, las redes digitales y sus experiencias culturales. Una enseñanza significativa los reconoce como puntos de partida, pero también ofrece procedimientos para examinar su validez, identificar sus límites y producir explicaciones mejor fundamentadas (Figueroa & Araya Cortés, 2023).

Cuando los problemas del entorno ingresan al aula, la pregunta deja de utilizarse únicamente para comprobar si alguien memorizó una respuesta. Preguntar puede abrir una investigación, revelar una contradicción o relacionar conocimientos que antes parecían separados. Esta pedagogía modifica el lugar del docente, quien ya no concentra toda la palabra, aunque conserva la responsabilidad de orientar, profundizar y cuidar el rigor del aprendizaje. Mendoza Sifuentes et al. (2024) vinculan el aprendizaje basado en problemas con la participación activa, el pensamiento crítico, el trabajo conjunto y la toma de decisiones.

Sobre esa base, conversar se convierte en una práctica central. La conversación pedagógica no es una improvisación ni una sucesión de opiniones sin fundamento. Exige escuchar, pedir razones, contrastar perspectivas y construir respuestas provisionales que puedan revisarse. Las interacciones verbales influyen en la confianza con que el estudiante formula dudas y comparte conocimientos. Posso Pacheco et al. (2023) relacionan la comunicación clara, la retroalimentación constructiva y el respeto con ambientes que favorecen la participación y el rendimiento académico.

En ese intercambio también encuentra lugar la cultura popular. La música, la oralidad, los recuerdos familiares y las expresiones del barrio contienen narraciones sobre pertenencia, desigualdad, trabajo, migración y esperanza. Incorporarlas no significa utilizarlas como adornos para motivar

una clase tradicional, sino reconocer que producen sentidos y conocimientos. Su análisis puede enriquecer el currículo cuando se realiza con rigor, respeto y apertura hacia otras interpretaciones, evitando convertir la identidad cultural en una representación inmóvil.

Al mismo tiempo, la vida contemporánea exige enseñar a leer más allá de lo evidente. Noticias, publicaciones, videos y mensajes circulan con rapidez, mezclando hechos, interpretaciones, intereses y contenidos manipulados. La escuela tiene la responsabilidad de formar lectores capaces de verificar fuentes, reconocer intenciones y argumentar antes de compartir información. En este escenario, el pensamiento crítico necesita relacionarse con experiencias culturales, sociales y éticas, no quedar reducido a una habilidad descontextualizada (Escobar Domínguez, 2024).

A lo largo del capítulo se analizará cómo planificar desde problemas territoriales, transformar el monólogo en conversación, incorporar la cultura popular y desarrollar una lectura crítica de los discursos. Tales dimensiones expresan una misma convicción: aprender cobra profundidad cuando el conocimiento ayuda a comprender la vida sin quedar atrapado en ella. La escuela despierta curiosidad cuando permite preguntar, conectar experiencias y elaborar respuestas propias, pero también cuando enseña que toda afirmación necesita razones y que toda realidad puede ser examinada desde más de una mirada.

Planificar desde la realidad: Convertir los problemas del entorno en el centro de la clase

Partir de la realidad no significa comenzar cada clase con una anécdota para luego regresar a contenidos que permanecen desconectados de ella. Supone reconocer el entorno como una fuente de preguntas capaces de organizar el aprendizaje. Almendras Chacana y Jara Pérez (2024) muestran que la contextualización curricular puede transformar la vida cotidiana y los problemas sociales en recursos para desarrollar pensamiento histórico y social. Así, el territorio deja de funcionar como decoración y se convierte en parte de la construcción del conocimiento.

Esta manera de planificar exige observar antes de elegir un problema. Lo que preocupa a una comunidad no siempre coincide con lo que el docente supone desde fuera. La escasez de agua, la acumulación de residuos, la movilidad, la violencia o la pérdida de prácticas culturales pueden adquirir significados diferentes según el territorio. Escuchar al estudiantado, conversar con las familias y recorrer los espacios cercanos permite identificar situaciones relevantes sin convertir la planificación en una respuesta improvisada a cualquier acontecimiento (Castaño Valencia, 2023).

Una situación cercana, sin embargo, no se convierte automáticamente en un problema pedagógico. Para adquirir valor formativo necesita relacionarse con conocimientos, habilidades y criterios definidos. Preguntar por qué disminuyó el caudal de una fuente puede conducir al estudio del ciclo del agua, la medición, el uso del suelo y la responsabilidad comunitaria. El aprendizaje basado en problemas funciona cuando la situación inicial impulsa investigación, discusión y decisiones, en lugar de utilizarse solamente como ejemplo introductorio (Landeo Huamán, 2022).

Delimitar el problema protege a la clase de preguntas tan amplias que resultan imposibles de estudiar. “¿Cómo mejorar el ambiente?” ofrece pocas orientaciones, mientras “¿qué factores explican la presencia de residuos alrededor de la escuela?” permite observar, clasificar, medir y comparar información. Chimoy Lenz (2022) relaciona esta metodología con el desarrollo del pensamiento crítico y creativo porque obliga a interpretar una situación, considerar alternativas y formular respuestas. La calidad de la pregunta condiciona, por tanto, la profundidad del proceso.

Una planificación situada tampoco entrega al alumnado toda la responsabilidad de descubrir qué debe aprender. El docente selecciona conceptos, organiza tiempos, propone fuentes y anticipa apoyos. La participación activa no elimina la enseñanza explícita cuando resulta necesaria para comprender un fenómeno. Mendoza Sifuentes et al. (2024) concluyen que el aprendizaje basado en problemas obtiene mejores posibilidades cuando se combina con otras estrategias. Orientar y permitir autonomía no son acciones opuestas, sino momentos complementarios de una secuencia formativa.

Vincular el problema con el currículo constituye el siguiente desafío. Cada actividad debe contribuir a un aprendizaje reconocible y no limitarse a mantener al grupo ocupado. Una investigación sobre el consumo de agua puede integrar mediciones matemáticas, comprensión de textos, argumentación y conocimientos ambientales. Figueroa y Araya Cortés (2023) señalan que la contextualización favorece oportunidades inclusivas, pero también requiere autonomía profesional y capacidades docentes para traducir referentes curriculares en experiencias pertinentes.

La integración entre áreas ofrece posibilidades valiosas, aunque debe evitar relaciones forzadas. No todo problema necesita abarcar todas las asignaturas ni convertirse en un proyecto extenso. A veces, una sola disciplina proporciona las herramientas adecuadas; en otros casos, la colaboración entre docentes permite una comprensión más amplia. Pazos-Yerovi y Aguilar-Gordón (2024) sostienen que el aprendizaje basado en problemas puede fortalecer operaciones mentales y conciencia sobre el propio aprendizaje,

pero su aplicación demanda planificación y conocimiento metodológico.

Dentro de las escuelas ecuatorianas, la selección de problemas debe atender la diversidad territorial. Una comunidad rural puede analizar transformaciones de los cultivos, transporte o acceso a servicios; una institución amazónica puede estudiar cambios ambientales y relaciones entre territorio y cultura. En barrios urbanos, la movilidad, el comercio o la seguridad ofrecen otros campos de investigación. Quishpe Salcán (2025) resalta que el aprendizaje situado requiere conocimiento del entorno y recursos elaborados de acuerdo con el contexto donde se desarrolla la enseñanza.

Contextualizar no equivale a encerrar al estudiante en su experiencia inmediata. Si la escuela trabaja solamente con aquello que ya conoce, limita su derecho a comprender otros territorios, culturas y explicaciones. El problema local debe funcionar como una puerta hacia procesos más amplios. Estudiar la migración de una familia puede conducir al análisis de movimientos poblacionales; examinar la basura de un sector puede relacionarse con patrones de consumo. La realidad cercana aporta un comienzo, pero no establece el límite del aprendizaje (Cid García & Marcillo Murillo, 2023).

La participación comunitaria puede enriquecer este recorrido cuando posee una finalidad clara. Entrevistar a agricultores, comerciantes, trabajadores o dirigentes permite acceder a conocimientos que no aparecen en los textos escolares. Antes de realizar la actividad, el grupo necesita preparar preguntas, solicitar consentimiento y definir cómo analizará las respuestas. Carter Donoso (2023) advierte que la ausencia de contextualización puede hacer perder oportunidades para construir aprendizajes pertinentes, especialmente en instituciones expuestas a problemáticas sociales complejas.

Escuchar estas voces tampoco significa asumir que toda información comunitaria constituye una explicación suficiente. Los testimonios expresan experiencias valiosas, pero deben contrastarse con datos, documentos y otras perspectivas. Una persona puede recordar cómo cambió el clima o el trabajo, mientras los registros permiten examinar fechas, tendencias y diferencias. Este contraste enseña que conocer no consiste en elegir entre experiencia y ciencia, sino en comprender qué aporta cada fuente y qué preguntas deja abiertas.

Durante la investigación, el error adquiere otro significado. Una hipótesis inicial puede resultar incorrecta después de observar datos o escuchar nuevas voces. Lejos de representar fracaso, esa revisión muestra que el conocimiento avanza cuando las explicaciones se someten a prueba.

Quishpe Salcán (2025) relaciona el aprendizaje situado con la elaboración de recursos, el diálogo y la pertinencia de las experiencias formativas. Planificar debe incluir, entonces, momentos para revisar ideas y no solo para presentar productos finales.

La distribución de responsabilidades merece igual cuidado. Trabajar por proyectos puede reproducir desigualdades si unos estudiantes investigan y otros cumplen tareas secundarias. Asignar funciones rotativas, establecer productos parciales y solicitar explicaciones individuales ayuda a construir una participación más equilibrada. La cooperación no consiste en dividir el trabajo hasta que nadie comprenda el conjunto, sino en crear interdependencia. Cada integrante necesita aportar y conocer cómo su contribución se relaciona con la pregunta común.

Esta organización resulta especialmente importante cuando existen diferencias de conectividad, tiempo o recursos familiares. Un proyecto que exige desplazamientos, impresiones o acceso permanente a internet puede transformar la desigualdad material en desigualdad académica. Las actividades principales deberían realizarse, en lo posible, dentro del tiempo escolar o mediante recursos accesibles. Planificar desde la realidad también significa reconocer las condiciones en que aprenderán los estudiantes y evitar que el entorno sea fuente del problema, pero no de la solución.

Evaluar una experiencia situada requiere observar más que el producto final. Una exposición atractiva puede ocultar participación desigual o explicaciones poco comprendidas. Conviene valorar la formulación de preguntas, el uso de fuentes, el análisis de datos, la argumentación y la revisión de conclusiones. Pazos-Yerovi y Aguilar-Gordón (2024) señalan que el conocimiento superficial del aprendizaje basado en problemas limita su aplicación. Criterios explícitos ayudan a conservar el rigor y evitan reducir la metodología a una actividad llamativa.

La retroalimentación debe acompañar el proceso antes de que las decisiones sean definitivas. Comentar una pregunta de investigación, revisar un registro o señalar una relación aún débil permite mejorar mientras se aprende. Esperar hasta el final convierte la evaluación en una descripción tardía de errores. Una devolución útil reconoce avances, formula interrogantes y propone un paso siguiente. De ese modo, el docente conserva una presencia activa sin apropiarse de la investigación realizada por el grupo.

Convertir un problema en el centro de la clase tampoco significa exigir que el alumnado solucione situaciones estructurales. Pedir a un grupo que “resuelva la contaminación” puede trasladarle una responsabilidad que corresponde a múltiples actores. El propósito educativo consiste en com-

prender causas, reconocer competencias institucionales y formular acciones proporcionadas. Los estudiantes pueden comunicar hallazgos o modificar prácticas cercanas, pero la escuela no debe presentar su esfuerzo como sustituto de políticas públicas y responsabilidades estatales.

Esta precaución evita convertir los proyectos en discursos de optimismo obligatorio. Algunos problemas no tendrán una solución inmediata y otros mostrarán relaciones de poder que superan las posibilidades del aula. Reconocer esos límites también educa. La transformación comienza al producir interpretaciones mejor fundamentadas, identificar responsabilidades y participar dentro de márgenes reales. Una actividad no pierde valor porque no cambie por completo el entorno; lo pierde cuando promete cambios que no puede sostener.

En términos pedagógicos, la planificación situada transforma también al docente. Observar el territorio, escuchar voces y analizar producciones obliga a revisar interpretaciones previas. En ocasiones, el profesor descubrirá conocimientos comunitarios que no dominaba o comprenderá que el problema elegido era distinto del que imaginaba. Esta disposición no reduce su autoridad. La fortalece al mostrar que enseñar implica investigar, aprender y ajustar decisiones con base en la evidencia disponible.

Tal flexibilidad requiere respaldo institucional. Los proyectos contextualizados demandan tiempo, coordinación, materiales y, en ocasiones, contacto con actores comunitarios. Si se añaden a una planificación saturada sin revisar otras exigencias, pueden aumentar la sobrecarga. La autonomía docente necesita acompañamiento técnico y condiciones para construir experiencias pertinentes. Contextualizar no debería depender del sacrificio individual, sino formar parte de una cultura escolar que reconoce el valor pedagógico de comprender el territorio (Figuerola & Araya Cortés, 2023).

Mirada desde el conjunto del libro, esta forma de planificar enlaza justicia, diversidad e inclusión. Un problema cercano permite reconocer saberes locales, pero también revelar barreras que afectan de manera distinta a estudiantes y familias. Analizar quién accede al agua, quién puede movilizarse o quién dispone de conectividad hace visible que la realidad no se vive de manera uniforme. La clase se convierte así en un espacio para comprender desigualdades sin reducir a las personas a sus dificultades.

Planificar desde la realidad significa, finalmente, elegir problemas que merezcan ser comprendidos y convertirlos en recorridos formativos rigurosos. La vida cotidiana aporta preguntas, pero el currículo ofrece conceptos y procedimientos para examinarlas. Cuando ambos se relacionan, aprender deja de consistir en repetir respuestas alejadas del contexto. Se

transforma en una experiencia para observar, preguntar, contrastar y proponer, con la conciencia de que toda interpretación puede enriquecerse mediante nuevas evidencias.

Desde esta perspectiva, enseñar para la vida no equivale a preparar únicamente para resolver necesidades inmediatas. Supone formar personas capaces de comprender cómo se producen los problemas, qué conocimientos permiten analizarlos y qué responsabilidades intervienen en sus posibles respuestas. El entorno entra al aula para ser leído con mayor profundidad y vuelve a la comunidad convertido en preguntas, argumentos y decisiones mejor fundamentadas. Allí reside la fuerza de una clase que conecta y despierta.

El arte de conversar en el aula: Cambiar el monólogo del profesor por la pedagogía de la pregunta

Conversar en el aula no consiste solamente en permitir que los estudiantes hablen. Una auténtica conversación pedagógica se construye cuando las ideas circulan, se confrontan con respeto y pueden modificarse a partir de nuevas razones. Carrasco et al. (2025) explican que las aulas dialógicas articulan conversación colaborativa, metacognición y retroalimentación formativa. Bajo esta perspectiva, hablar deja de ser una pausa entre explicaciones y se convierte en una forma de aprender con otros.

Este cambio exige revisar la distribución tradicional de la palabra. Cuando el profesor explica durante casi toda la clase y reserva unos minutos para comprobar respuestas, el alumnado participa dentro de un guion previamente cerrado. Puede intervenir, pero rara vez influye en el rumbo del razonamiento. La comunicación educativa adquiere mayor valor cuando permite formular dudas, relacionar experiencias y elaborar significados, no únicamente recibir instrucciones (Dávila-Cisneros et al., 2024).

Desde luego, abandonar el monólogo no significa renunciar a la explicación docente. Hay conceptos, procedimientos y criterios que necesitan una enseñanza clara. El problema aparece cuando explicar se convierte en la única forma de enseñar y escuchar queda reducido a guardar silencio. Velecela Morocho (2023) señala que la interacción comunicativa favorece el aprendizaje cuando incorpora participación, diálogo y apertura hacia las situaciones expresadas por los estudiantes.

Una explicación puede abrir una conversación si deja preguntas pendientes, presenta una contradicción o invita a establecer relaciones. En cambio, una exposición prolongada que ofrece todas las respuestas antes de que surja la curiosidad limita la búsqueda. Furman y Larsen (2022) pro-

ponen comprender las preguntas educativas como puentes entre la investigación disponible y los problemas reales de la enseñanza. Preguntar bien permite que el conocimiento aparezca como una construcción y no como una colección de conclusiones terminadas.

La calidad de la conversación depende, en gran medida, de la pregunta que la inicia. “¿Entendieron?” suele producir respuestas breves y poco confiables, porque muchos estudiantes contestan afirmativamente para evitar exponerse. Una pregunta como “¿qué relación encuentran entre estas ideas?” obliga a recuperar información y organizarla. Curbelo Varela (2025) sostiene que la pregunta pedagógica puede movilizar curiosidad e indagación, aunque advierte que su uso suele ser escasamente planificado.

Planificar preguntas no significa anticipar cada palabra que aparecerá durante el diálogo. Consiste en definir qué tipo de pensamiento se desea promover. Algunas preguntas permiten recordar información; otras ayudan a comparar, justificar, interpretar o cuestionar. Gayona Galindo et al. (2026) encontraron que las estrategias interrogativas favorecen el análisis, la evaluación y la autorregulación cuando se integran dentro de un diseño intencional y cuentan con una mediación docente adecuada.

Las preguntas cerradas conservan utilidad cuando verifican datos imprescindibles o comprueban un procedimiento. No obstante, una clase construida únicamente con respuestas breves puede confundir precisión con profundidad. Para avanzar, el docente puede preguntar cómo se llegó a una conclusión, qué evidencia la sostiene o en qué situación dejaría de ser válida. Esta secuencia transforma una respuesta correcta en una oportunidad para comprender el razonamiento que la produjo.

De igual forma, una pregunta abierta no es valiosa solo porque admite varias respuestas. Si resulta demasiado amplia, el alumnado puede no saber por dónde comenzar. Delimitar el problema, aportar información inicial y precisar el propósito facilita respuestas más elaboradas. Escobar Domínguez (2024) advierte que el pensamiento crítico no debería reducirse a operaciones cognitivas aisladas, porque también intervienen experiencias culturales, sociales y éticas que orientan la interpretación.

Cuando un estudiante responde, la reacción del profesor determina si la conversación continúa o termina. Pronunciar inmediatamente “correcto” o “incorrecto” fija el valor de la respuesta y devuelve toda la autoridad al docente. En cambio, solicitar una explicación, preguntar si otra persona desea complementar o invitar a contrastar evidencias mantiene abierto el razonamiento. La retroalimentación constructiva y la claridad comunicativa favorecen relaciones de confianza vinculadas con mejores experiencias de aprendizaje (Posso Pacheco et al., 2023).

El error ocupa un lugar decisivo dentro de esta pedagogía. Si cada respuesta equivocada provoca burla, impaciencia o una corrección abrupta, el grupo aprende que callar resulta más seguro que pensar en voz alta. Tratar el error como información permite descubrir qué concepto necesita revisarse. Mina Urrutia (2024) relaciona la reflexión pedagógica con la construcción del pensamiento crítico docente, pues analizar lo ocurrido ayuda a transformar decisiones que parecían naturales.

Una respuesta incorrecta puede contener una relación parcialmente válida o mostrar una interpretación frecuente. Recuperar esos elementos evita que el estudiante sienta que todo su esfuerzo careció de valor. El docente puede preguntar qué dato lo llevó a esa conclusión y cuál información modificaría su respuesta. Así, corregir deja de significar reemplazar una idea por otra y comienza a implicar la reconstrucción consciente del razonamiento.

Para que esta apertura sea creíble, el profesor también necesita admitir incertidumbre. No conocer una respuesta inmediata no destruye su autoridad profesional. Puede reconocer que necesita consultar, proponer una búsqueda y regresar al tema con fuentes verificadas. Este gesto enseña que el conocimiento requiere honestidad y revisión. La autoridad pedagógica se fortalece cuando orienta la investigación sin presentarse como dueña de todas las respuestas.

La espera después de formular una pregunta también comunica expectativas. Responder de inmediato porque nadie intervino en los primeros segundos favorece a quienes procesan con rapidez y confirma que pensar despacio equivale a no saber. Establecer un momento para escribir, conversar en pareja o revisar un ejemplo amplía la participación. Las orientaciones sobre enseñanza dialógica destacan que hablar no basta: el diálogo exige desarrollar, fundamentar y enriquecer ideas mediante los aportes de los demás (Carrasco et al., 2024).

Esta diversidad de tiempos resulta especialmente importante en grupos donde conviven distintas lenguas, experiencias y formas de comunicación. Un estudiante puede comprender el contenido y necesitar más tiempo para expresarlo en el registro utilizado por la escuela. Interrumpirlo o completar permanentemente sus frases transforma una diferencia comunicativa en aparente falta de conocimiento. La interacción educativa necesita distinguir entre dominio lingüístico, seguridad para participar y comprensión conceptual.

Las conversaciones en parejas o grupos pequeños pueden funcionar como una preparación para el diálogo colectivo. Allí, quienes temen hablar ante toda la clase prueban sus ideas y reciben una primera reacción.

Sin una consigna clara, sin embargo, el intercambio puede dispersarse o quedar dominado por una persona. Definir una pregunta, asignar tiempo y solicitar una síntesis ayuda a que la conversación produzca conocimiento compartido.

Al regresar al grupo completo, no todas las parejas necesitan repetir lo mismo. El profesor puede pedir una coincidencia, una diferencia o una pregunta todavía abierta. Esa organización permite comparar aportes y evita convertir la plenaria en una sucesión cansada de respuestas semejantes. La conversación avanza cuando cada intervención se enlaza con la anterior y permite construir relaciones, no cuando todas se dirigen únicamente al docente.

Escuchar entre estudiantes requiere una enseñanza deliberada. Con frecuencia, cada persona espera su turno para hablar sin considerar lo que otros dijeron. Pedir que alguien reformule una idea antes de discutirla o que señale en qué coincide con un compañero fortalece la escucha. El diálogo colaborativo favorece la construcción de conocimiento cuando las intervenciones se conectan, se justifican y se revisan colectivamente (Carrasco et al., 2025).

El desacuerdo ofrece una oportunidad particularmente valiosa. En lugar de evitarlo, el aula puede enseñar a expresarlo sin atacar a la persona. Frases como “no coincido porque la evidencia muestra...” desplazan la discusión desde la identidad hacia el argumento. Aprender a disentir prepara para una convivencia democrática donde las diferencias no necesitan resolverse mediante la imposición ni el silencio.

Esta práctica demanda cuidar las relaciones de poder. Aunque se promueva la participación, el docente mantiene capacidad para asignar calificaciones, establecer turnos y validar respuestas. Fingir que todos ocupan la misma posición puede ocultar esa desigualdad. Una pedagogía dialógica responsable reconoce la autoridad y la utiliza para proteger la participación, pedir fundamentos y evitar que las voces más seguras silencien a las demás.

Asimismo, escuchar no obliga a aceptar cualquier afirmación como igualmente válida. Algunas ideas pueden basarse en datos imprecisos, prejuicios o información manipulada. El profesor debe solicitar evidencias, identificar fuentes y señalar cuando una expresión vulnera la dignidad. El diálogo no suspende el rigor ni transforma el aula en un espacio donde todas las opiniones poseen el mismo fundamento. Su finalidad es aprender a distinguir experiencias, interpretaciones y hechos comprobables.

Dentro de la realidad ecuatoriana, esta conversación debe incluir formas culturales de comunicación que con frecuencia quedan al margen del registro escolar. Los relatos familiares, las expresiones locales y las len-

guas comunitarias pueden abrir caminos para comprender un tema. No obstante, incorporarlos exige evitar la exposición forzada del estudiante como representante de toda una cultura. Cada persona puede compartir su experiencia, pero ninguna está obligada a explicar por completo la identidad de su comunidad.

La conversación pedagógica también puede acercar a la familia y al territorio. Una pregunta sobre prácticas agrícolas, migración, memoria barrial o cuidado del agua puede continuar mediante entrevistas y regresar al aula para ser contrastada. Este recorrido otorga valor a los conocimientos comunitarios sin declararlos incuestionables. Las experiencias deben dialogar con documentos, conceptos y otras perspectivas para producir una comprensión más amplia.

En contextos digitales, conversar adopta formas distintas. Los foros, documentos compartidos y mensajes de voz permiten participar a quienes necesitan más tiempo para organizar sus respuestas. Sin embargo, la tecnología no garantiza diálogo. Si el estudiante publica únicamente para cumplir una tarea y nadie responde a su aporte, existe comunicación escrita, pero no construcción conjunta. Dávila-Cisneros et al. (2024) subrayan que los entornos virtuales requieren estrategias comunicativas capaces de sostener una interacción educativa significativa.

La inteligencia artificial introduce un desafío adicional. Puede generar respuestas rápidas y aparentemente completas, pero no reemplaza el proceso de formular preguntas, contrastar razones y construir una posición. El docente puede utilizar esas respuestas como objeto de análisis: qué afirmaciones necesitan verificación, qué perspectiva está ausente o qué supuestos organiza el texto. De esa manera, la herramienta no clausura la conversación, sino que proporciona material para examinar críticamente.

Evaluar dentro de una pedagogía de la pregunta exige observar más que la frecuencia con que alguien habla. Participar mucho no garantiza escuchar, argumentar ni modificar ideas. Los criterios pueden considerar la claridad, el uso de evidencias, la capacidad de relacionar aportes y la revisión de una posición inicial. Hacer visibles estos indicadores evita que la conversación parezca una actividad sin exigencia académica y permite valorar también procesos menos visibles.

Al finalizar el diálogo, una síntesis ayuda a organizar lo construido. Puede señalar acuerdos, desacuerdos y preguntas que continúan abiertas. Esa recapitulación no debería borrar la diversidad para imponer una respuesta única. Su función consiste en mostrar qué cambió desde el inicio y qué conocimientos permiten avanzar. Cuando el grupo reconoce este reco-

ruido, comprende que conversar no fue un descanso de la clase, sino una forma rigurosa de aprender.

Cambiar el monólogo por la pedagogía de la pregunta requiere, finalmente, una transformación gradual. El alumnado acostumbrado a recibir respuestas puede guardar silencio al comienzo, mientras el profesor puede sentirse incómodo ante recorridos menos previsibles. La confianza surge cuando las preguntas son auténticas, el tiempo de espera se respeta y las intervenciones producen efectos visibles. Poco a poco, el aula deja de depender de una sola voz y comienza a pensar de manera compartida.

La cultura de la calle entra a la escuela: La música, la oralidad y los recuerdos como fuentes de saber

Fuera del horario escolar, los estudiantes continúan aprendiendo. Escuchan canciones, participan en conversaciones familiares, recorren el barrio, observan trabajos comunitarios y construyen explicaciones sobre aquello que sucede a su alrededor. Cuando llegan al aula, no dejan esas experiencias en la puerta. Carrillo Pineda et al. (2024) destacan que los saberes previos constituyen referencias esenciales que el docente puede identificar, interpretar y organizar para favorecer nuevos aprendizajes.

Mirar esta realidad con atención obliga a cuestionar la idea de que el conocimiento comienza únicamente cuando se abre un texto escolar. La familia, la calle y la comunidad también enseñan formas de comunicarse, cuidar, producir, recordar y enfrentar problemas. Estos aprendizajes no siempre están sistematizados ni poseen el mismo nivel de precisión, pero forman parte de la manera en que el estudiante comprende el mundo. Ignorarlos puede generar una distancia innecesaria entre la escuela y su vida cotidiana.

Desde allí cobra sentido el diálogo entre cultura popular y currículo. No se trata de introducir una canción o un relato solo para despertar interés antes de continuar con una explicación convencional. La cultura adquiere valor pedagógico cuando permite formular preguntas, analizar significados y contrastar perspectivas. Las experiencias desarrolladas en territorios colombianos muestran que el diálogo de saberes favorece el reconocimiento de identidades y genera procesos de aprendizaje mutuo entre estudiantes y comunidades (Cárdenas Velasco et al., 2024).

Esa apertura, sin embargo, no debe confundirse con una aceptación automática de todo conocimiento cotidiano. Dentro de la cultura popular también circulan estereotipos, prejuicios e información poco fundamentada. La tarea docente consiste en escuchar, comprender el origen de una idea y proporcionar herramientas para examinarla. Valorar un saber no significa

declararlo incuestionable; significa reconocerlo como punto de partida para compararlo con evidencias, conceptos y experiencias diferentes.

Entre las expresiones que acompañan con mayor fuerza la vida estudiantil se encuentra la música. Una canción puede guardar recuerdos familiares, expresar pertenencia territorial o narrar situaciones de desigualdad. También puede trascender el lenguaje para comunicar experiencias que difícilmente aparecen en una respuesta escolar. Meza Arguello et al. (2024) encontraron que el análisis de canciones culturalmente diversas fortaleció la valoración de la identidad y favoreció relaciones de colaboración y respeto entre estudiantes.

Aun así, escuchar música durante una clase no garantiza un aprendizaje significativo. La experiencia necesita una intención pedagógica que permita analizar quién habla, qué historia cuenta, qué valores comunica y cuáles son las voces ausentes. De este modo, la canción deja de funcionar como ambientación y se convierte en una fuente cultural. Su letra, su ritmo y su contexto de producción pueden aportar información sobre transformaciones sociales, conflictos generacionales y maneras de construir pertenencia.

También resulta necesario revisar quién selecciona el repertorio. Si todas las piezas responden exclusivamente a las preferencias del profesor, la cultura juvenil solo ingresa cuando recibe autorización adulta. Permitir propuestas estudiantiles amplía el diálogo, aunque requiere criterios previamente acordados. Elegir no significa reproducir cualquier contenido sin mediación, sino justificar por qué una canción puede contribuir a comprender un tema y qué precauciones demanda su tratamiento.

La presencia de mensajes discriminatorios plantea una oportunidad particularmente delicada. Ignorarlos puede normalizar su contenido, mientras prohibirlos sin explicación impide comprender por qué circulan y qué efectos producen. Trujillo-Avilés y Calvachi-Morillo (2026) sostienen que la educación musical intercultural debe avanzar hacia enfoques participativos sensibles al territorio y comprometidos con la justicia cultural. Tal propósito exige estudiar críticamente las representaciones promovidas por la música.

Comparar repertorios de distintas generaciones puede enriquecer esta lectura. Un pasacalle, una composición andina, una canción afroecuatoriana y una producción urbana contemporánea no pertenecen a mundos completamente separados. Cada una expresa formas particulares de narrar el territorio, el trabajo, la pérdida, la celebración o la resistencia. Su análisis conjunto ayuda a descubrir permanencias y transformaciones sin establecer una oposición rígida entre música tradicional y cultura juvenil.

En Ecuador, el pasacalle permite reconocer cómo la música ha par-

ticipado en la construcción de imaginarios sobre ciudades y comunidades. Eduarte Anchundia y España Muñoz (2026) explican que sus letras articulan costumbres, valores sociales y memorias colectivas. Llevar estas composiciones al aula permite preguntar qué visión del país presentan, qué experiencias incluyen y cuáles dejan fuera. Así se evita convertirlas en símbolos intocables y se las estudia como producciones históricas.

Otros géneros musicales permiten acercarse a memorias de protesta y organización colectiva. Algunas canciones no solo describen conflictos, sino que acompañan movilizaciones y conservan demandas sociales. Sigüencia Ávila (2025) analiza la música ecuatoriana como una herramienta capaz de transformar experiencias individuales en memoria histórica. Esta lectura permite relacionar arte y ciudadanía sin exigir al alumnado que adopte una postura previamente definida por el docente.

La oralidad amplía todavía más este campo de aprendizaje. En conversaciones, leyendas, refranes y relatos familiares permanecen conocimientos sobre el territorio que no siempre han quedado registrados por escrito. Calderón Álvarez (2022) señala que la tradición oral favorece la expresión, la curiosidad y el reconocimiento cultural. Su presencia en la enseñanza permite comprender que la palabra hablada no constituye una versión inferior de la escritura, sino una forma distinta de preservar y transmitir conocimiento.

Al reconocer esa diferencia, la escuela puede enseñar las posibilidades y los límites de cada fuente. Un documento escrito conserva información, pero también refleja la perspectiva de quien lo produjo. Del mismo modo, un relato oral comunica experiencias valiosas mientras selecciona y reorganiza recuerdos desde el presente. Comparar ambos registros ayuda a evitar la idea de que uno representa la verdad absoluta y el otro únicamente una opinión personal.

Una entrevista comunitaria puede convertirse, en este sentido, en una experiencia rigurosa de investigación. Antes de conversar con una persona mayor, artesana, agricultora o dirigente, el grupo debe formular preguntas, explicar la finalidad del trabajo y solicitar autorización. Posteriormente, necesita organizar las respuestas y contrastarlas con fotografías, mapas o documentos. El testimonio adquiere valor académico cuando se estudia con procedimientos claros, no cuando se utiliza únicamente para añadir emoción a la clase.

Al contrastar memorias, el alumnado puede descubrir que dos personas narran un mismo acontecimiento de maneras diferentes. Esta diferencia no significa necesariamente que una de ellas esté equivocada. Puede

revelar posiciones, responsabilidades y experiencias distintas. La memoria no reproduce el pasado como una grabación; lo interpreta desde las preguntas y preocupaciones del presente. Comprenderlo fortalece la capacidad para leer críticamente cualquier fuente.

Algo similar ocurre con los saberes ancestrales relacionados con la alimentación, la salud, el ambiente o la organización comunitaria. González García y Ortiz Granados (2024) muestran que estos conocimientos pueden articularse con procesos de restauración ecológica y educación ambiental. Su incorporación no exige elegir entre saber local y conocimiento científico. El aprendizaje se fortalece cuando ambos se encuentran, comparan sus explicaciones y reconocen sus respectivos alcances.

Los recuerdos familiares ofrecen otro camino para vincular la vida cotidiana con el currículo. Una fotografía, una receta, una herramienta o una carta puede abrir preguntas sobre migración, trabajo, cambios tecnológicos y relaciones entre generaciones. No obstante, compartir estas memorias debe ser voluntario. Ninguna actividad debería obligar a revelar experiencias dolorosas, situaciones económicas o información privada para obtener una calificación.

Gestionar alternativas protege la intimidad sin disminuir el valor pedagógico. Quien no desea trabajar con su historia familiar puede investigar la memoria de un lugar, una celebración o un oficio comunitario. Lo importante no es exponer la vida personal, sino aprender a formular preguntas, interpretar fuentes y reconocer que el pasado continúa influyendo en el presente. El cuidado ético forma parte del rigor y no constituye un requisito adicional separado del aprendizaje.

A medida que los relatos se conectan, también aparecen diferencias dentro de una misma comunidad. No todas las personas atribuyen igual significado a una tradición, ni escuchan idéntica música. Las experiencias cambian según la edad, el género, el territorio y la posición social. Suárez Marrero (2026) advierte que la educación musical hispanoamericana necesita reconocer las prácticas vivas y la oralidad, evitando modelos curriculares que excluyen sistemáticamente los saberes locales.

Por ello, una canción o un testimonio nunca debería presentarse como representación completa de un pueblo. Toda fuente expresa una perspectiva situada. Preguntar quién la produjo, en qué momento y con qué intención evita que la diversidad cultural se transforme en un catálogo de rasgos fijos. La cultura se comprende mejor cuando aparece como una construcción dinámica, atravesada por encuentros, tensiones y cambios generacionales.

La escuela puede llevar este análisis hacia la producción de nuevos materiales. Después de escuchar relatos y estudiar repertorios, los estudiantes pueden elaborar un mapa sonoro, un archivo oral o una exposición comentada. El propósito no es acumular grabaciones, sino organizarlas alrededor de una pregunta. Cada producto debe identificar sus fuentes, explicar sus criterios de selección y reconocer la participación de quienes hicieron posible la investigación.

En este proceso, las tecnologías ofrecen oportunidades y riesgos. Una grabación conserva una voz; un pódcast permite comparar testimonios; un código QR puede relacionar lugares con narraciones. Sin embargo, digitalizar no equivale automáticamente a preservar. Cuasquén et al. (2026) sostienen que la oralidad fortalece el sentido de pertenencia cuando se integra de manera sistemática y cuenta con la participación de quienes poseen conocimientos tradicionales.

Estas posibilidades exigen establecer límites antes de publicar. La voz, la imagen y los recuerdos de una persona no se convierten en propiedad de la escuela por haber participado en una entrevista. Es necesario explicar dónde circulará el material y respetar la decisión de retirarlo. Algunas historias pertenecen a espacios familiares o comunitarios y no deben difundirse. Valorar un saber también significa reconocer el derecho a conservarlo.

La autoría forma parte del mismo cuidado. Cuando miembros de la comunidad comparten una experiencia, su contribución debe recibir reconocimiento. Presentar el resultado como creación exclusiva del curso reproduce una apropiación injusta. Una relación respetuosa registra nombres cuando existe consentimiento, describe el contexto y devuelve el producto elaborado a quienes participaron. El conocimiento deja entonces de ser extraído y comienza a construirse mediante reciprocidad.

Al momento de evaluar, la presentación estética no debería ocultar la calidad del análisis. Un pódcast puede sonar bien y, aun así, contener preguntas superficiales o afirmaciones sin fundamento. Los criterios deben considerar el uso de fuentes, el contraste de perspectivas, la organización del contenido y el respeto a los participantes. Identificar los saberes previos solo adquiere valor cuando estos ayudan a organizar y profundizar la enseñanza (Carrillo Pineda et al., 2024).

La retroalimentación puede orientar esa profundización. Si un estudiante recupera un recuerdo sobre una inundación, el profesor puede vincularlo con contenidos de clima, territorio y gestión del riesgo. Si analiza una canción sobre migración, puede introducir datos históricos y demográficos. La mediación docente no reemplaza la experiencia cultural, sino que le

añade herramientas para comprender procesos más amplios.

Este encuentro beneficia especialmente a quienes perciben el currículo como algo distante. Reconocer una forma local de hablar, un ritmo familiar o una memoria comunitaria comunica que su experiencia tiene valor. Pese a ello, la inclusión cultural no debe depender de que cada persona exponga su vida. La institución necesita construir materiales diversos y ceder oportunidades de reconocimiento sin convertir a ningún estudiante en representante obligatorio de una identidad.

Tampoco se pretende encerrar al alumnado dentro de lo conocido. Valorar la música local no impide acercarse a otras tradiciones, del mismo modo que recuperar la oralidad no excluye la escritura académica. El propósito consiste en ampliar repertorios sin exigir el abandono de lo propio. La escuela cumple su función cuando conecta experiencias cercanas con conocimientos que permiten observar otros tiempos, territorios y formas de vida.

Dentro de esta relación, el profesor actúa como mediador cultural y también como aprendiz. Puede desconocer el significado de una expresión, una canción o una práctica comunitaria. Reconocerlo no disminuye su autoridad, sino que abre un espacio de investigación compartida. La formación musical intercultural requiere docentes capaces de trabajar con las comunidades, utilizar críticamente la tecnología y diseñar materiales sensibles a los territorios (Trujillo-Avilés & Calvachi-Morillo, 2026).

Vista desde el argumento general de este libro, la entrada de la cultura popular al aula enlaza justicia curricular, diversidad y participación. Preguntar qué conocimientos han recibido legitimidad permite comprender que la exclusión no ocurre solo cuando un estudiante queda fuera de la escuela. También se produce cuando su lengua, su memoria y sus referencias culturales son tratadas como irrelevantes para aprender.

Ahora bien, el reconocimiento cultural pierde fuerza si se queda en una celebración ocasional. La música, la oralidad y los recuerdos necesitan relacionarse con preguntas, conceptos y procedimientos de análisis. Solo entonces dejan de funcionar como adornos y comienzan a intervenir en la producción del conocimiento. El currículo se vuelve más cercano sin perder exigencia y la cultura popular ingresa sin ser idealizada.

De esta manera, el alumnado descubre que su historia no comienza cuando abre un libro. El barrio, la familia y la comunidad ya han formado su manera de mirar el mundo. La escuela aporta nuevos lenguajes para ampliar, contrastar y revisar esos aprendizajes. Cuando este encuentro ocurre con respeto, la educación deja de pedir distancia respecto de lo propio y permite comprenderlo con mayor profundidad.

Leer entre líneas: Enseñar a los estudiantes a cuestionar las noticias, las redes y los discursos dominantes

En medio de una circulación acelerada de noticias, videos, mensajes y opiniones, acceder a información ya no constituye el principal desafío educativo. La dificultad consiste en determinar qué merece confianza, quién produce el contenido y qué intereses pueden orientar su difusión. Pestano López (2026) advierte que la alfabetización mediática e informacional todavía ocupa un lugar limitado en los currículos, pese a su importancia para reconocer la desinformación y participar responsablemente en los entornos digitales.

Si nos detenemos a pensar, leer entre líneas significa ir más allá de la comprensión literal. Un estudiante puede identificar lo que una noticia afirma y, aun así, no reconocer qué datos omite, qué voces privilegia o qué emoción intenta provocar. La lectura crítica comienza cuando el texto deja de considerarse un reflejo neutral de la realidad y pasa a examinarse como una construcción organizada mediante decisiones comunicativas, intereses editoriales y formas particulares de representar los acontecimientos (Bacher et al., 2025).

Esa capacidad no debería reservarse para una asignatura específica. Las noticias relacionadas con el ambiente pueden analizarse en Ciencias Naturales; los datos económicos, en Matemática; y los discursos sobre migración, en Estudios Sociales o Lengua y Literatura. Chamba-Zarango y Aguilar-Gordón (2025) sostienen que la educación ecuatoriana necesita fortalecer la formulación de preguntas, la metacognición y la identificación de criterios de verdad presentes en los discursos.

Antes de comprobar una publicación, conviene detenerse en la reacción que produce. Los contenidos engañosos suelen buscar sorpresa, miedo, indignación o adhesión inmediata. Estas emociones no demuestran que la información sea falsa, pero pueden reducir el tiempo dedicado a examinarla. Enseñar a reconocer esa primera reacción introduce una pausa reflexiva entre recibir un mensaje y compartirlo, una práctica indispensable en entornos donde la velocidad suele imponerse sobre la comprensión.

A partir de esa pausa aparece una pregunta sencilla: ¿quién lo dice? Identificar la autoría permite diferenciar una fuente responsable de una cuenta anónima, una imitación o un contenido sin respaldo editorial. De-Casas-Moreno et al. (2026) señalan que los jóvenes reconocen la necesidad de incorporar la alfabetización mediática en su formación para desarrollar hábitos críticos de consumo, producción y circulación de información.

Conocer el nombre de la fuente, sin embargo, no resuelve por completo el problema. También es necesario investigar su trayectoria, finalidad y relación con el tema. Una institución puede ser competente en un ámbito y carecer de autoridad en otro. Del mismo modo, una persona con miles de seguidores no adquiere conocimientos especializados por su popularidad. La credibilidad necesita construirse mediante evidencia, experiencia verificable, transparencia y responsabilidad sobre lo publicado.

El título ofrece otra entrada al análisis. Algunas publicaciones utilizan frases alarmistas que exageran los hallazgos o presentan como definitivo aquello que todavía es incierto. Comparar el titular con el contenido permite detectar diferencias entre lo anunciado y lo demostrado. Este ejercicio enseña que leer críticamente requiere resistir la urgencia de reaccionar ante la parte más visible del mensaje y revisar la información completa antes de formular una conclusión.

La fecha también puede modificar el sentido de una noticia. Fotografías antiguas, estadísticas desactualizadas o videos de otros acontecimientos suelen circular como si describieran una situación reciente. Verificar cuándo ocurrió el hecho y cuándo fue publicado evita interpretaciones equivocadas. Esta habilidad resulta especialmente necesaria durante emergencias o conflictos, cuando la rapidez informativa, la incertidumbre y la preocupación social facilitan la circulación de rumores.

Otra pregunta indispensable se dirige hacia la evidencia presentada. Una afirmación puede mencionar “estudios” o “expertos” sin identificar documentos, métodos ni responsables. El estudiante necesita aprender a localizar el origen de la cifra y comprobar si el dato aparece realmente en la fuente citada. Pensar críticamente no consiste en desconfiar de todo, sino en otorgar distintos niveles de credibilidad según la calidad de las pruebas disponibles (Pestano López, 2026).

Los números merecen especial cuidado porque transmiten una apariencia de exactitud. Un porcentaje ofrece poca información cuando se desconoce el tamaño de la muestra, el periodo estudiado o la población observada. Por esa razón, la alfabetización mediática necesita relacionarse con competencias estadísticas para examinar gráficos, escalas y comparaciones. Una cifra correcta puede apoyar una conclusión engañosa si se selecciona de manera interesada o se presenta fuera de su contexto.

Las imágenes tampoco hablan por sí solas. Un encuadre muestra una parte de la escena mientras deja otra fuera; un pie de foto desplaza su significado; y una edición puede modificar detalles importantes. Observar críticamente una imagen implica preguntar dónde fue tomada, quién la pro-

dujo y si existen otras versiones. La lectura visual necesita recibir el mismo rigor que se exige al análisis de textos escritos, datos o testimonios.

Con la expansión de la inteligencia artificial generativa, esta tarea adquiere nuevas exigencias. Imágenes, audios y videos pueden parecer auténticos aunque hayan sido modificados o creados artificialmente. Vallejo Echeverría et al. (2024) reconocen que estas herramientas ofrecen oportunidades educativas, pero advierten que su uso excesivo puede debilitar la reflexión profunda y el razonamiento autónomo cuando no existe una mediación pedagógica adecuada.

Prohibir tales recursos no garantiza que el alumnado aprenda a utilizarlos responsablemente. Una alternativa más formativa consiste en comparar respuestas generadas, localizar errores, revisar referencias y examinar qué perspectivas fueron excluidas. Así, la herramienta se convierte en objeto de análisis. Su rapidez deja de confundirse con precisión y el estudiante aprende que toda respuesta necesita comprobación, aunque esté redactada con seguridad y utilice un lenguaje aparentemente especializado.

Los algoritmos incorporan otra capa menos visible. Las plataformas seleccionan contenidos a partir de interacciones previas, intereses comerciales y probabilidades de mantener la atención. Como resultado, cada usuario puede recibir una versión distinta del entorno informativo. Lozano-Blasco et al. (2023) muestran que las redes sociales desarrollan usos diferenciados y que los influenciadores buscan captar audiencias mediante relaciones de cercanía, identificación y confianza con sus seguidores.

Comprender esta mediación ayuda a cuestionar la impresión de que una publicación es importante solo porque aparece repetidamente. La frecuencia puede responder al funcionamiento de la plataforma y no a la validez del contenido. Buscar deliberadamente fuentes diferentes amplía el panorama y permite reconocer perspectivas ausentes. Diversificar la información constituye una práctica de autonomía frente a los recorridos definidos por los sistemas de recomendación.

Los influenciadores merecen un análisis que evite tanto la admiración automática como la descalificación general. Algunos producen contenidos rigurosos; otros mezclan experiencias, publicidad y afirmaciones sin sustento. El alumnado puede examinar si existe patrocinio, qué producto se promociona y cómo se construye la cercanía con la audiencia. Un mensaje comercial no es necesariamente falso, pero necesita ser reconocido como tal para evaluarlo con criterios adecuados.

La relación entre información y publicidad suele presentarse de manera poco visible. Recomendaciones, testimonios y videos cotidianos pue-

den formar parte de una estrategia comercial. Leer entre líneas implica detectar etiquetas, enlaces de compra y beneficios para quien publica. Esta observación permite comprender que los contenidos digitales participan en una economía donde la atención, los datos personales y las decisiones de consumo poseen valor.

También los discursos dominantes pueden reproducirse mediante asociaciones presentadas como naturales. Una noticia puede relacionar reiteradamente pobreza con inseguridad, migración con amenaza o juventud con irresponsabilidad. Analizar qué palabras acompañan a cada grupo revela cómo se construyen los estereotipos. La lectura crítica no pretende sustituir un prejuicio por otro, sino examinar si las generalizaciones cuentan con evidencia y qué consecuencias provocan en la convivencia.

En Ecuador, esta revisión debería prestar atención a la representación de pueblos indígenas, comunidades afroecuatorianas, sectores rurales y barrios populares. Con frecuencia, determinados territorios aparecen únicamente cuando ocurre un conflicto, una catástrofe o un hecho delictivo. Comparar esas noticias con medios comunitarios, investigaciones y testimonios locales ayuda a reconocer que ninguna cobertura agota la complejidad social, cultural y educativa de una comunidad.

Frente a los discursos discriminatorios, el análisis no puede limitarse a identificar palabras ofensivas. Es necesario estudiar cómo se organiza el mensaje, a quién responsabiliza y qué solución presenta como inevitable. Aprender a cuestionar estas estructuras permite comprender que la discriminación también funciona mediante omisiones, asociaciones repetidas y representaciones parciales, no solo por medio de insultos explícitos o declaraciones abiertamente excluyentes (Bacher et al., 2025).

Los comentarios publicados en redes ofrecen un material cercano para este aprendizaje, siempre que se proteja la privacidad. El grupo puede analizar fragmentos anonimizados, distinguir argumentos de ataques personales y revisar qué evidencias se utilizan. Barrezueta-Cabrera et al. (2023) relacionan la ciudadanía digital con competencias para reconocer riesgos y desenvolverse en medios sociales de manera segura, saludable, crítica y responsable.

Esta actividad permite observar que tener una opinión no equivale a argumentar. Una posición se fortalece cuando presenta razones, reconoce límites y responde a otras perspectivas. Atacar a la persona, repetir un lema o acumular reacciones no demuestra la validez de una afirmación. La escuela puede enseñar a disentir sin humillar y a modificar una postura cuando aparecen evidencias más sólidas.

El contraste entre fuentes constituye una práctica especialmente valiosa. Ante una noticia, los estudiantes pueden localizar dos coberturas y comparar titulares, fuentes consultadas, datos incluidos y vocabulario utilizado. Las diferencias no demuestran automáticamente que una versión sea falsa, pero revelan decisiones editoriales. Así, el alumnado comprende que interpretar un acontecimiento exige reunir perspectivas, evaluar su calidad y reconocer aquello que todavía no puede afirmarse con certeza.

Los verificadores de información aportan apoyo, aunque tampoco deberían convertirse en autoridades incuestionables. Conviene examinar qué pasos siguieron, qué documentos consultaron y cómo justificaron sus conclusiones. La verificación se aprende mejor cuando el estudiante reproduce el procedimiento. Pestano López (2026) identifica las actividades de comprobación como estrategias frecuentes en la alfabetización mediática, aunque su integración curricular todavía resulta limitada.

La producción de contenidos ofrece una etapa posterior. Después de analizar noticias y redes, el alumnado puede elaborar una publicación, un pódcast o una nota informativa sobre un problema cercano. Crear obliga a seleccionar fuentes, decidir qué información incluir y distinguir hechos de opiniones. Esta experiencia revela que comunicar nunca consiste en copiar la realidad, sino en representarla mediante decisiones que necesitan ser justificadas.

Durante ese proceso, citar fuentes y solicitar consentimiento adquiere importancia. Una fotografía comunitaria no debería publicarse sin autorización; un testimonio sensible requiere protección; y una cifra debe conservar su contexto. La ética informativa se aprende mediante decisiones concretas. Producir contenido responsable permite comprender desde dentro las obligaciones que luego se exigirán a periodistas, medios, instituciones e influenciadores.

La evaluación de estas actividades debe valorar el procedimiento y no solamente la respuesta final. Dos estudiantes pueden llegar a conclusiones diferentes y demostrar una lectura rigurosa si identifican fuentes, contrastan evidencias y explican sus razones. Calificar únicamente la coincidencia con la opinión docente convertiría el pensamiento crítico en obediencia. Lo importante es observar cómo se construyó, justificó y revisó cada interpretación.

Esta precaución también protege al aula del adoctrinamiento. Examinar discursos dominantes no significa enseñar qué posición política debe adoptarse. Implica proporcionar herramientas para reconocer intereses, evaluar argumentos y participar con autonomía. La formación crítica pierde le-

gitimidad cuando sustituye una voz dominante por otra. Su valor reside en ampliar la capacidad del alumnado para pensar con evidencia y asumir responsabilidad sobre aquello que comunica.

El profesor, por su parte, necesita revisar sus propias preferencias informativas. Seleccionar siempre medios que coinciden con su perspectiva puede presentar una visión parcial como si fuera neutral. Trabajar con fuentes diversas y distinguir claramente datos de interpretaciones fortalece la confianza académica. Reconocer una corrección o actualizar información también enseña que modificar una afirmación ante nuevas evidencias forma parte de la honestidad intelectual.

Dentro de las familias, estas prácticas pueden extenderse sin convertir al estudiante en vigilante de los demás. Compartir preguntas sencillas, como quién publica, de cuándo es la información o qué evidencia presenta, puede abrir conversaciones respetuosas. Ridiculizar a quienes creyeron un contenido falso produce resistencia. La alfabetización mediática necesita construirse desde el cuidado, pues todas las personas pueden ser vulnerables a mensajes que confirman sus temores o convicciones.

Leer entre líneas significa, en definitiva, aprender a interrumpir la velocidad con que circula la información. Esa pausa permite reconocer emociones, verificar fuentes y comparar argumentos antes de aceptar o compartir. No se busca formar estudiantes desconfiados de toda comunicación, sino lectores capaces de asignar niveles de credibilidad de acuerdo con la evidencia, la transparencia y la responsabilidad de quien comunica.

De esta manera, las noticias, las redes y los discursos dejan de ser elementos externos a la enseñanza. Se convierten en materiales desde los cuales abordar ciudadanía, ética, lenguaje, estadística y convivencia. Enseñar para la vida implica preparar al alumnado para habitar entornos informativos complejos sin entregar su criterio a la popularidad, al algoritmo o a una autoridad aparente.

Cuestionar, por tanto, no significa rechazarlo todo. Significa aprender a preguntar antes de creer, verificar antes de compartir y fundamentar antes de hablar. Allí se completa el recorrido planteado en este capítulo: una enseñanza conectada con la realidad, sostenida por la conversación, enriquecida por la cultura y orientada hacia una lectura crítica del mundo. La clase despierta cuando el estudiante descubre que comprender también implica interrogar aquello que parece evidente.

CAPÍTULO VI:

EVALUAR SIN LASTIMAR: UNA MIRADA HUMANA AL APRENDIZAJE



Evaluar forma parte de la vida escolar, pero su sentido cambia de acuerdo con la manera en que se utiliza. Una prueba puede aportar información valiosa sobre determinados aprendizajes y, al mismo tiempo, convertirse en una experiencia de temor cuando se presenta como una sentencia definitiva. Entre medir un resultado y comprender un proceso existe una diferencia pedagógica profunda. Palomino Gutiérrez (2023) sostiene que una evaluación humanizante reconoce los avances, las dificultades y las posibilidades de mejora sin reducir al estudiante a la calificación obtenida.

A lo largo de este libro se ha insistido en que los estudiantes aprenden desde condiciones sociales, culturales y emocionales diferentes. Esa diversidad también está presente cuando se evalúa. Una misma prueba puede aplicarse bajo reglas idénticas, aunque quienes la responden hayan recibido oportunidades desiguales para prepararse. Moreles-Vázquez (2024) demuestra que el nivel socioeconómico y la escolaridad familiar influyen en los resultados de las pruebas estandarizadas, aun cuando estos factores están fuera del control directo del estudiante.

Esta tensión adquiere especial importancia en Ecuador, donde las diferencias territoriales atraviesan la experiencia educativa. No es equivalente rendir una evaluación después de aprender con conectividad estable, recursos suficientes y acompañamiento especializado que hacerlo en una escuela rural, intercultural bilingüe o con infraestructura limitada. Tambaco Quintero et al. (2025) advierten que las pruebas estandarizadas ofrecen información comparable, pero resultan insuficientes para valorar capacidades complejas y responder a la diversidad de contextos presentes en el país.

Cuestionar estas pruebas no significa rechazar toda medición común. Los resultados agregados pueden mostrar tendencias, identificar brechas y orientar decisiones públicas. El problema surge cuando un puntaje se utiliza como explicación total del aprendizaje o como medida aislada de la calidad docente y escolar. Näslund-Hadley y Alonzo (2024) evidencian que las brechas latinoamericanas se relacionan con desigualdades socioeconómicas, pertenencia indígena y otros factores sistémicos que necesitan incorporarse al interpretar los resultados.

Desde una perspectiva formativa, evaluar debería permitir que el estudiante comprenda qué ha logrado, qué necesita revisar y cuáles son sus siguientes posibilidades de acción. Ravela (2009) diferencia la evaluación destinada a acompañar el aprendizaje de aquella orientada a certificar re-

sultados. Ambas cumplen funciones necesarias, pero confundirlas provoca que toda actividad termine subordinada a la nota. Cuando la calificación ocupa el centro, el error deja de funcionar como información y comienza a vivirse como prueba de incapacidad.

Por esta razón, la retroalimentación ocupa un lugar central en el capítulo. Frases como “muy bien”, “debes esforzarte” o “incorrecto” expresan una valoración, pero ofrecen pocas orientaciones para mejorar. Una devolución formativa describe el desempeño, lo relaciona con criterios comprensibles y propone un camino posible. Mollo Flores y Deroncele Acosta (2022) consideran que la retroalimentación contribuye al aprendizaje autónomo cuando invita al estudiante a interpretar la información recibida y asumir decisiones sobre su trabajo.

El capítulo avanza desde la crítica hacia propuestas concretas. Primero examina las limitaciones de las pruebas estandarizadas en contextos desiguales; después aborda la evaluación como acompañamiento; más adelante desarrolla la retroalimentación dialogada y la autoevaluación; finalmente, analiza portafolios, diarios y rúbricas como herramientas capaces de hacer visible el proceso. La tesis que articula estos apartados sostiene que evaluar con humanidad no significa renunciar al rigor. Significa utilizar criterios claros, evidencias suficientes y oportunidades de mejora sin lastimar la dignidad de quien aprende.

El problema de las pruebas estandarizadas: Por qué los exámenes tradicionales suelen dejar fuera a los más vulnerables

Durante mucho tiempo, el examen escrito ha ocupado un lugar privilegiado como evidencia del aprendizaje. Su estructura permite aplicar preguntas semejantes, establecer tiempos comunes y comparar resultados. Esa apariencia de objetividad explica parte de su permanencia. No obstante, Tambaco Quintero et al. (2025) señalan que las pruebas tradicionales capturan solo una parte del desempeño y presentan limitaciones para valorar creatividad, pensamiento crítico, colaboración y habilidades socioemocionales.

Detrás de una puntuación existe una experiencia educativa que el resultado no alcanza a mostrar. Dos estudiantes pueden obtener la misma nota por razones diferentes: uno no comprendió el contenido y otro entendió el concepto, pero tuvo dificultades con el lenguaje de la consigna. Interpretar ambos resultados como equivalentes impide reconocer qué apoyo necesita cada persona. Una prueba informa sobre respuestas producidas en condi-

ciones determinadas, no sobre la totalidad de las capacidades presentes.

Esta limitación se vuelve más seria cuando se confunde estandarización con equidad. Aplicar idénticas preguntas no transforma en iguales las oportunidades previas. Moreles-Vázquez (2024) encontró que el nivel socioeconómico familiar y la escolaridad de los padres mantienen una relación persistente con los resultados académicos. El puntaje puede reflejar aprendizajes escolares, pero también acceso a libros, conectividad, alimentación, estabilidad habitacional y posibilidades de acompañamiento.

En el territorio ecuatoriano, estas diferencias adquieren formas concretas. Las escuelas urbanas, rurales, amazónicas e interculturales bilingües trabajan con recursos y condiciones diversas. Una evaluación nacional puede ofrecer una fotografía general, aunque no explique por qué algunos grupos encuentran mayores obstáculos. Silva Polo (2023) sostiene que las barreras de acceso y continuidad educativa se hicieron más visibles durante la emergencia sanitaria, particularmente entre estudiantes que dependían de modalidades a distancia con recursos limitados.

Cuando el contexto desaparece del análisis, el bajo resultado puede convertirse en una acusación individual. Se dice que el estudiante no se esforzó, que su familia no acompañó o que el profesor no enseñó adecuadamente. Estas explicaciones pueden contener elementos que merecen revisión, pero resultan incompletas si ignoran las condiciones estructurales. El riesgo consiste en medir una desigualdad y presentarla después como prueba de menor capacidad.

Tampoco significa que el contexto deba utilizarse para justificar cualquier resultado. Comprender las condiciones no elimina la responsabilidad de aprender ni la obligación institucional de mejorar. Su función consiste en interpretar la información con mayor precisión. Näslund-Hadley y Alonzo (2024) muestran que las diferencias socioeconómicas y étnicas explican parte de las brechas regionales, aunque también intervienen factores escolares, prácticas de enseñanza y formas de discriminación.

El idioma de la evaluación representa otra barrera poco visible. Un estudiante puede comprender un fenómeno y encontrar dificultades para interpretar una consigna formulada en un registro distante de su experiencia. En comunidades donde se hablan lenguas originarias, la prueba puede medir simultáneamente el aprendizaje y el dominio del español académico. Cuando estas dimensiones no se distinguen, una diferencia lingüística ter-

mina interpretada como deficiencia cognitiva.

La estructura de las preguntas también favorece determinadas formas de responder. Las pruebas de opción múltiple permiten una corrección rápida, pero muestran poco sobre el razonamiento seguido. Elegir la alternativa correcta no revela necesariamente si hubo comprensión, descarte parcial o azar. Del mismo modo, una respuesta incorrecta puede contener relaciones valiosas que el formato no permite observar. Ravela (2009) advierte que muchas tareas escolares privilegian la repetición y los procedimientos rutinarios frente a desempeños auténticos.

Algo semejante ocurre con los límites de tiempo. La rapidez puede ser pertinente cuando forma parte de la habilidad evaluada, pero no debería convertirse en criterio automático para todo aprendizaje. Algunos estudiantes necesitan más tiempo para leer, organizar ideas o utilizar apoyos. Si el objetivo consiste en resolver un problema complejo, terminar antes no demuestra necesariamente mayor comprensión. El tiempo uniforme puede introducir una barrera ajena al conocimiento que se desea valorar.

En estudiantes con discapacidad, estas barreras se hacen aún más evidentes. Una prueba sin formato accesible puede impedir que la persona demuestre lo aprendido. El tamaño de letra, la organización visual, la posibilidad de utilizar tecnología de apoyo o la forma de registrar una respuesta influyen en el desempeño. Montoya Naguas et al. (2024) afirman que la inclusión requiere múltiples formas de acceso y expresión, previstas desde el diseño y no añadidas después del fracaso.

Las experiencias emocionales también intervienen. El examen tradicional suele asociarse con silencio, vigilancia, tiempo limitado y consecuencias definitivas. Para algunos estudiantes, esta combinación provoca una ansiedad que altera la concentración o la recuperación de información. El problema no se resuelve eliminando toda exigencia, sino evitando que el miedo se convierta en requisito para demostrar aprendizaje. Evaluar con rigor no exige crear un entorno amenazante.

La exposición pública de las calificaciones aumenta ese daño. Comparar notas, ordenar al grupo o felicitar únicamente a quienes obtuvieron los puntajes más altos puede convertir la evaluación en competencia por reconocimiento. Quienes presentan dificultades aprenden a protegerse mediante el silencio, la copia o el abandono del esfuerzo. Palomino Gutiérrez (2023) propone una evaluación formativa que respete los ritmos y fortalezca

la confianza, sin dejar de generar información clara sobre los aspectos que requieren mejora.

A esta preocupación se suma el uso disciplinario de la nota. Reducir una calificación por conversar, llegar tarde o no presentar materiales mezcla el aprendizaje con el comportamiento. Ambas dimensiones necesitan atención, pero no deberían evaluarse mediante el mismo indicador. Si una nota de Matemática incorpora puntualidad, orden y conducta sin declararlo, deja de representar con claridad el conocimiento matemático alcanzado.

La calificación única también oculta el proceso. Un estudiante puede comenzar con dificultades, utilizar la retroalimentación y alcanzar una comprensión sólida, pero conservar un promedio afectado por sus primeras producciones. Otro puede obtener resultados aceptables sin mostrar progreso. Cuando la evaluación concede el mismo peso a todos los momentos, pierde la oportunidad de reconocer el aprendizaje como transformación. El resultado final necesita interpretarse junto con la trayectoria seguida.

Las pruebas comunes pueden aportar información útil si se utilizan dentro de límites claros. Permiten identificar contenidos donde numerosos estudiantes presentan dificultades, comparar tendencias y orientar recursos. Su utilidad disminuye cuando clasifican escuelas sin considerar sus condiciones o cuando determinan decisiones de alto impacto mediante una sola aplicación. Jiménez Moreno (2023) advierte que la evaluación pierde su sentido educativo cuando la rendición de cuentas desplaza la comprensión de los procesos de aprendizaje.

Por ello, el problema no se encuentra únicamente en el instrumento, sino en las consecuencias que se le atribuyen. Una prueba breve puede funcionar como diagnóstico si ayuda a ajustar la enseñanza. La misma prueba puede resultar dañina si se utiliza para etiquetar a una persona o decidir que carece de capacidad. Ningún instrumento posee un efecto independiente de las interpretaciones, decisiones y relaciones que se construyen a su alrededor.

Interpretar los resultados requiere comparar diversas evidencias. Una prueba puede complementarse con producciones escritas, proyectos, conversaciones, observaciones y tareas prácticas. Esta combinación permite identificar capacidades que un formato único no muestra. Fraile Ruiz et al. (2023) sostienen que la evaluación formativa adquiere consistencia cuando los criterios, las evidencias y la retroalimentación se articulan con los objetivos de aprendizaje.

Las tareas auténticas ofrecen una alternativa especialmente relevante. Plantear una situación con propósito, destinatario y necesidad de tomar decisiones permite movilizar conocimientos de manera integrada. Elaborar una propuesta para reducir residuos, explicar un fenómeno comunitario o analizar información pública muestra cómo utiliza el estudiante lo aprendido. La autenticidad no consiste en copiar la vida cotidiana, sino en diseñar desafíos que requieran comprensión y juicio.

Estas tareas, sin embargo, también pueden ser injustas si dependen de recursos familiares. Solicitar maquetas costosas, desplazamientos o conexión permanente traslada a los hogares una parte de la evaluación. Antes de asignarlas, el docente necesita comprobar que puedan realizarse con medios disponibles. La evaluación auténtica debe acercarse a problemas reales sin convertir la situación económica en una ventaja académica.

Otro camino consiste en permitir diferentes formas de demostrar un aprendizaje. Una explicación oral, un texto, una representación gráfica o una demostración práctica pueden responder al mismo criterio. Diversificar no significa que cada estudiante sea evaluado sobre conocimientos distintos. Significa separar la capacidad buscada de las barreras introducidas por un único formato.

La transparencia de los criterios reduce, además, la incertidumbre. Antes de comenzar una tarea, el alumnado necesita saber qué se espera, qué aspectos serán observados y qué nivel de calidad se considera suficiente. Ravela et al. (2017) sostienen que los criterios comprensibles ayudan a que la evaluación se convierta en una oportunidad para aprender. Cuando permanecen ocultos, el estudiante intenta adivinar las preferencias del profesor en lugar de concentrarse en el propósito académico.

Abrir oportunidades de revisión completa este proceso. Si la evaluación identifica una dificultad, debería existir algún momento para utilizar esa información. Corregir, volver a explicar o presentar una nueva versión muestra que el error no constituye una identidad. Mollo Flores y Deroncele Acosta (2022) vinculan la retroalimentación con la autonomía cuando esta permite al estudiante tomar decisiones y regular su progreso.

En consecuencia, la crítica a las pruebas estandarizadas no pretende reemplazar un instrumento dominante por otro supuestamente perfecto. Toda evaluación selecciona una parte de la realidad y deja otra fuera. La responsabilidad profesional consiste en reconocer ese límite, combinar

evidencias y evitar decisiones desproporcionadas. Una nota puede comunicar un nivel de logro; nunca debería utilizarse para definir el valor, la inteligencia o el futuro de una persona.

Dentro de la educación ecuatoriana, esta responsabilidad exige leer los resultados junto con las condiciones del territorio. Los datos nacionales pueden mostrar dónde se concentran las brechas, pero las respuestas deben considerar lenguas, recursos, infraestructura y trayectorias. Evaluar sin lastimar comienza cuando el puntaje deja de ser una sentencia y se transforma en una pregunta: qué ocurrió, qué barreras intervinieron y qué apoyo permitirá avanzar.

Así comprendida, la evaluación común conserva una función informativa, pero pierde su autoridad absoluta. Ya no decide por sí sola quién sabe, quién fracasa o qué escuela merece reconocimiento. Se convierte en una evidencia entre varias. El aprendizaje vuelve entonces al centro y la medición ocupa el lugar que le corresponde: dar información parcial para tomar decisiones más justas, contextualizadas y respetuosas de la dignidad estudiantil.

Evaluar para acompañar: Cómo usar la evaluación para hacer crecer y no para clasificar

Después de reconocer los límites de los exámenes tradicionales, resulta necesario recuperar la función pedagógica de la evaluación. Evaluar debería permitir comprender qué está aprendiendo cada estudiante, qué obstáculos encuentra y qué decisiones pueden ayudarlo a avanzar. Valdez Valdez et al. (2023) sostienen que la evaluación formativa favorece la motivación, la autovaloración y el pensamiento crítico cuando la información obtenida se utiliza para mejorar el proceso y no solamente para registrar resultados.

Este cambio de propósito modifica la pregunta central del docente. En lugar de limitarse a determinar cuánto sabe una persona al final de una unidad, interesa comprender cómo está construyendo ese conocimiento. La respuesta no se obtiene mediante un único instrumento, pues el aprendizaje se manifiesta en conversaciones, producciones, procedimientos y decisiones. Evaluar para acompañar significa reunir evidencias suficientes antes de formular un juicio y utilizarlas para orientar nuevas oportunidades.

Bajo esta mirada, el diagnóstico deja de funcionar como una etiqueta inicial. Su valor reside en conocer los saberes previos, las estrategias utilizadas y las barreras que pueden afectar la participación. Zambrano Loo

(2025) plantea que la evaluación formativa necesita articular enfoque, adaptación, retroalimentación y autoevaluación. Si los resultados diagnósticos no producen ajustes en la enseñanza, su aplicación se convierte en un requisito administrativo sin consecuencias reales para el aprendizaje.

A partir del diagnóstico, la planificación puede responder con mayor precisión. Cuando varios estudiantes presentan una dificultad semejante, conviene revisar la explicación, los materiales o el tiempo destinado a la práctica. Si el problema afecta a una sola persona, puede requerirse un apoyo específico. La evaluación deja entonces de señalar únicamente quién no alcanzó la meta y comienza a mostrar qué aspecto de la enseñanza necesita ser fortalecido.

Esta responsabilidad compartida rompe con una costumbre profundamente instalada: atribuir el resultado exclusivamente al estudiante. Aprender exige esfuerzo personal, pero también depende de las oportunidades, mediaciones y condiciones ofrecidas. Tapia y Santa María (2025) advierten que la aplicación de la evaluación formativa todavía enfrenta resistencia debido al desconocimiento y a la persistencia de modelos tradicionales. Transformarla exige revisar tanto las acciones del alumnado como las decisiones docentes.

Tal revisión no significa que el profesor deba asumir la culpa por cualquier dificultad. Su responsabilidad consiste en analizar aquello que puede modificar dentro de su ámbito profesional. Una consigna ambigua, un recurso inaccesible o una secuencia apresurada pueden afectar el desempeño. Reconocerlo permite corregir el proceso antes de convertir una dificultad pedagógica en una calificación definitiva.

Para que la evaluación oriente, las metas necesitan ser comprensibles. Expresiones como “hacer un buen trabajo” o “participar adecuadamente” dejan demasiado espacio a la interpretación. Dávila Ramírez y Huertas Martínez (2024) explican que la evaluación formativa permite visualizar la distancia entre el desempeño alcanzado y el esperado. Esta comparación solo resulta posible cuando los criterios describen con claridad qué se espera observar.

Compartir los criterios antes de comenzar una actividad modifica la relación del estudiante con la tarea. En lugar de intentar adivinar las preferencias del profesor, puede concentrarse en el aprendizaje requerido. Los criterios tampoco deberían presentarse como una lista técnica difícil de

comprender. Traducirlos a un lenguaje accesible, analizar ejemplos y discutir diferencias entre niveles de calidad ayuda a convertirlos en herramientas de orientación.

Aun con criterios claros, una actividad aislada ofrece una imagen limitada. El cansancio, la ansiedad, una enfermedad o la poca familiaridad con el formato pueden influir en el resultado. Welson Vda. de Calderón et al. (2025) señalan que la evaluación formativa requiere adaptar la retroalimentación a las tareas, las metas y las características del contexto. Recoger evidencias en diferentes momentos permite distinguir una dificultad persistente de una situación circunstancial.

Variar los instrumentos aporta precisamente esa amplitud. Una explicación oral puede revelar relaciones que no aparecieron en una prueba escrita; una tarea práctica puede mostrar la comprensión de un procedimiento; y una producción gráfica permite organizar ideas complejas. Esto no significa evaluar algo diferente en cada caso. El criterio permanece, mientras cambia la vía mediante la cual el estudiante demuestra lo aprendido.

En aulas diversas, esta flexibilidad constituye una condición de justicia. Un estudiante puede comprender un contenido y encontrar barreras para expresarlo mediante el formato elegido. Mantener una única vía termina confundiendo dominio académico con facilidad para responder a determinado instrumento. Evaluar de forma inclusiva exige separar el conocimiento que se desea observar de las dificultades introducidas por la manera de solicitarlo.

Dentro de las escuelas ecuatorianas, esta decisión debe considerar las diferencias territoriales y materiales. Una actividad que depende de internet, impresión o acompañamiento adulto puede valorar indirectamente los recursos familiares. La evaluación contextualizada necesita prever alternativas y desarrollar, siempre que sea posible, las tareas principales dentro de la jornada escolar. De esta manera, las condiciones del hogar no se convierten en una parte oculta de la calificación.

El momento en que se recoge la evidencia también importa. Esperar hasta el final de una unidad reduce las posibilidades de intervenir. Hurtado Bazaña et al. (2026) proponen organizar microciclos donde se articulen evidencias breves, retroalimentación específica y oportunidades de mejora. Una pregunta de salida, una explicación corta o la revisión de un ejemplo pueden mostrar qué conviene retomar antes de continuar.

Estas comprobaciones no necesitan calificarse. Cuando cada respuesta recibe una nota, el alumnado aprende a proteger su promedio y evita mostrar dudas. Algunas actividades deben servir exclusivamente para que el profesor y el estudiante conozcan el estado del aprendizaje. Separar los momentos destinados a practicar de aquellos utilizados para certificar crea un ambiente donde equivocarse resulta compatible con aprender.

El error adquiere entonces una función distinta. Ya no representa únicamente una falta que debe descontarse, sino una pista sobre el razonamiento seguido. Si varios estudiantes cometen el mismo error, puede existir una idea previa que necesita ser discutida. Cuando la respuesta se corrige sin investigar su origen, el problema puede reaparecer. Acompañar implica analizar el camino utilizado y generar una mediación ajustada a la dificultad encontrada.

De esa comprensión surge una retroalimentación verdaderamente útil. Decir “incorrecto” señala que existe un problema, pero no ayuda a localizarlo. Una devolución formativa identifica un logro, describe la dificultad y propone una acción. Palomino Gutiérrez (2023) defiende una retroalimentación humanizante que reconoce los ritmos y posibilidades sin renunciar al mejoramiento. Su valor reside en orientar, no en suavizar artificialmente cualquier resultado.

El tono utilizado forma parte del mensaje. Una observación técnicamente correcta puede perder su capacidad formativa si se expresa con ironía o humillación. Al mismo tiempo, una devolución excesivamente amable, pero imprecisa, tampoco permite avanzar. Acompañar exige combinar claridad y respeto. El estudiante necesita saber qué debe mejorar sin recibir la impresión de que el error define su inteligencia, su valor o su futuro académico.

La oportunidad de la devolución resulta igualmente decisiva. Si llega semanas después, cuando el grupo ya trabaja en otro contenido, su utilidad disminuye. La retroalimentación debe aparecer mientras todavía existe posibilidad de revisar. Mollo Flores y Deroncele Acosta (2022) proponen integrar la devolución al proceso para que el estudiante interprete la información, tome decisiones y fortalezca su autonomía.

Poner en práctica esta idea requiere abrir espacios de mejora. No tiene sentido señalar cómo corregir un trabajo si la calificación permanece cerrada y no se permite utilizar la orientación. Presentar una segunda ver-

sión, explicar nuevamente un procedimiento o resolver una tarea semejante convierte la retroalimentación en acción. De lo contrario, el comentario sirve para justificar la nota, pero no para transformar el aprendizaje.

Permitir la revisión tampoco significa repetir indefinidamente una actividad hasta obtener una calificación alta. Las oportunidades necesitan límites, criterios y acompañamiento. El estudiante debe demostrar que utilizó la información recibida y puede explicar qué modificó. Así, mejorar no consiste en buscar la respuesta esperada mediante intentos sucesivos, sino en comprender la dificultad y aplicar una estrategia más adecuada.

El acompañamiento gana profundidad cuando el alumnado participa en la evaluación. Mercado-López y Escudero-Nahón (2025) encontraron beneficios al combinar autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación dentro de experiencias de aprendizaje activo. Incluir diferentes miradas disminuye la dependencia absoluta del juicio docente y ayuda a desarrollar criterios para valorar la calidad del propio trabajo.

No obstante, pedir una autoevaluación sin enseñar cómo realizarla suele producir respuestas superficiales. Algunos estudiantes se asignan una nota elevada; otros escriben que deben esforzarse más. Para superar esa vaguedad, necesitan comparar su producción con criterios, identificar una evidencia y formular un siguiente paso. La autoevaluación adquiere sentido cuando describe decisiones y no cuando se limita a expresar satisfacción o descontento.

La coevaluación requiere un cuidado semejante. Sin criterios claros, puede convertirse en intercambio de elogios, reproducción de rivalidades o comentarios que lastiman. Antes de aplicarla, conviene analizar ejemplos de retroalimentación respetuosa y practicar la diferencia entre describir un trabajo y juzgar a su autor. La opinión de un compañero no reemplaza la valoración docente, pero aporta una perspectiva que puede enriquecer el proceso.

También la calificación necesita ocupar un lugar proporcionado. Mantener notas no impide desarrollar evaluación formativa, siempre que estas no absorban toda la atención. Una calificación resume el desempeño según determinados criterios, pero no explica por sí sola cómo mejorar. Valdez Valdez et al. (2023) destacan que los instrumentos y estrategias deben relacionarse con los objetivos para que la información evaluativa resulte pertinente.

Mezclar conducta y aprendizaje debilita esa pertinencia. Restar puntos por olvidar materiales o conversar durante una actividad modifica la nota sin informar con claridad qué conocimiento fue alcanzado. Las dificultades de convivencia requieren respuestas educativas, pero deberían registrarse y abordarse mediante criterios distintos. Separar ambas dimensiones mejora la precisión y evita utilizar la evaluación académica como instrumento de control.

En la misma dirección, comparar estudiantes entre sí desvía la mirada del progreso. Saber quién obtuvo la nota más alta no muestra lo que cada persona necesita aprender. La comparación más formativa contrasta el desempeño actual con los criterios y con producciones anteriores. Así, un estudiante puede reconocer avances aun cuando todavía no alcance por completo la meta, mientras otro comprende que un buen resultado no elimina la posibilidad de profundizar.

Esta atención al progreso protege especialmente a quienes arrastran experiencias de fracaso. Recibir repetidamente calificaciones bajas puede instalar la idea de que esforzarse carece de sentido. Mostrar avances concretos ayuda a reconstruir la percepción de capacidad. No se trata de ocultar las dificultades, sino de evidenciar que son modificables cuando existen estrategias, práctica y apoyo.

El registro docente puede facilitar este seguimiento sin convertirse en burocracia. Notas breves sobre dificultades frecuentes, estrategias utilizadas y respuestas del alumnado permiten tomar decisiones informadas. Acumular datos que nadie revisará solo aumenta la carga laboral. El valor del registro depende de si ayuda a reconocer patrones, coordinar apoyos y comunicar el progreso de forma comprensible.

Acompañar también requiere saber cuándo una dificultad supera la respuesta del aula. Problemas persistentes de aprendizaje, bienestar o participación pueden necesitar coordinación con familias, colegas y profesionales especializados. Derivar no significa abandonar al estudiante. Supone reconocer límites profesionales y construir una respuesta compartida, manteniendo la responsabilidad pedagógica sobre aquello que corresponde a la enseñanza.

Por ello, una cultura formativa no puede depender únicamente de la voluntad individual del profesor. Las instituciones necesitan reservar

tiempo para analizar evidencias, revisar criterios y diseñar apoyos. Tapia y Santa María (2025) muestran que las prácticas de evaluación formativa continúan encontrando dificultades de implementación en la educación pública. Pedir devoluciones detalladas sin reducir otras cargas termina convirtiendo una buena orientación en una exigencia insostenible.

El liderazgo pedagógico debe crear condiciones para que evaluar produzca aprendizaje. Esto incluye acuerdos comunes, espacios de colaboración y procedimientos que no obliguen a calificar cada actividad. También requiere comunicar a las familias el cambio de enfoque. Cuando toda solicitud familiar se concentra en el promedio, resulta difícil valorar progresos, estrategias y capacidades que una cifra no puede describir.

Explicar estas decisiones fortalece la confianza. Las familias necesitan comprender qué significa una calificación, qué evidencias la sostienen y qué oportunidades de mejora existen. Informar únicamente cuando aparece un problema convierte la evaluación en una fuente de alarma. La comunicación periódica sobre avances y próximos pasos permite construir apoyos compartidos sin trasladar al hogar la responsabilidad principal de enseñar.

Evaluar para acompañar significa, en definitiva, transformar la información en una decisión pedagógica. Un resultado que no modifica la enseñanza, no orienta al estudiante ni activa un apoyo posee un valor limitado. La evaluación formativa conserva el rigor porque exige criterios, evidencias y análisis. Lo que abandona es la pretensión de que clasificar sea suficiente para educar.

Desde esa convicción, la pregunta ya no es quién merece avanzar, sino qué necesita cada estudiante para continuar aprendiendo. La nota puede permanecer como parte de la certificación, pero deja de organizar toda la experiencia. En su lugar aparecen el diálogo, la revisión y el progreso. Evaluar sin lastimar consiste precisamente en exigir con claridad, acompañar con respeto y mantener abierta la posibilidad de mejorar.

Herramientas que cuentan historias: Portafolios, diarios y rúbricas donde el proceso importa más que la nota

Cuando la evaluación se concentra en un único resultado, buena parte de la historia del aprendizaje permanece invisible. Una nota final no muestra las dudas, los intentos, las correcciones ni las decisiones que per-

mitieron avanzar. Para recuperar ese recorrido se necesitan herramientas capaces de reunir evidencias a lo largo del tiempo. Tapia y Santa María (2025) sostienen que la evaluación formativa adquiere valor cuando permite reconocer progresos y orientar decisiones durante el proceso, no solamente después de concluirlo.

Contar la historia del aprendizaje no significa acumular indiscriminadamente todas las actividades realizadas. Una carpeta llena de hojas puede demostrar cumplimiento, pero no necesariamente revela crecimiento. La documentación formativa requiere seleccionar evidencias que permitan comparar momentos, identificar transformaciones y explicar por qué una producción resulta significativa. Desde esta perspectiva, portafolios, diarios y rúbricas cumplen funciones diferentes, aunque pueden integrarse para ofrecer una mirada más completa.

Entre estas herramientas, el portafolio permite reunir producciones seleccionadas con una intención pedagógica. Su valor no reside en la cantidad de documentos, sino en las relaciones que pueden establecerse entre ellos. Guapi Guapi y Castro Valle (2026) destacan que los portafolios favorecen la presentación de evidencias escritas, visuales y multimedia. De esta manera, el desempeño puede observarse a través de manifestaciones que una prueba convencional difícilmente logra registrar.

Para evitar que se convierta en un simple archivo de tareas, conviene determinar desde el inicio qué se recopilará y con qué propósito. Una selección equilibrada podría incluir una producción inicial, una revisión intermedia, una versión mejorada y una reflexión final. Esta secuencia permite reconocer qué cambió, qué dificultades persistieron y qué mediaciones favorecieron el progreso. El estudiante deja de preguntar solamente cuánto obtuvo y comienza a comprender cómo construyó su aprendizaje.

La selección también puede ser compartida. El docente determina algunas evidencias necesarias para valorar los objetivos comunes, mientras el estudiante elige otras que representan un desafío, un logro o una dificultad superada. Justificar esas decisiones fortalece la autonomía y evita que el portafolio sea una carpeta preparada exclusivamente para satisfacer al profesor. Así, cada evidencia pasa a formar parte de una narración argumentada sobre el propio recorrido.

Dicha narración necesita preguntas orientadoras. Interrogantes como “¿por qué elegí este trabajo?”, “¿qué aprendí durante su elaboración?”

o “¿qué modificaría si tuviera que realizarlo nuevamente?” ayudan a interpretar las evidencias. Díaz Sánchez (2025) muestra que el portafolio puede documentar ciclos de diagnóstico, diseño, implementación, análisis y mejora. Su utilidad aparece cuando conecta la experiencia con decisiones posteriores y no cuando se limita a conservar productos terminados.

Dentro de la educación básica ecuatoriana, el portafolio no tiene que depender de plataformas sofisticadas. Puede construirse mediante una carpeta, un cuaderno o una combinación de soportes disponibles. Su diseño debe responder a los recursos de la institución y de las familias. Exigir una versión digital en contextos con conectividad limitada convertiría una herramienta potencialmente inclusiva en una nueva barrera y reproduciría las desigualdades que la evaluación debería ayudar a disminuir.

Cuando las condiciones lo permiten, el formato digital amplía las formas de representación. Fotografías, grabaciones, videos y presentaciones pueden documentar aprendizajes que no se expresan completamente mediante la escritura. Sin embargo, la variedad tecnológica requiere criterios de organización. Reunir archivos sin explicar su importancia reproduce en una pantalla la misma acumulación que puede ocurrir en una carpeta física. La tecnología aporta valor cuando facilita la interpretación del proceso.

La privacidad merece especial cuidado en estos espacios. Una evidencia puede contener imágenes, voces o información familiar que no debería circular públicamente. Antes de compartir un portafolio, corresponde definir quién tendrá acceso, con qué finalidad y durante cuánto tiempo. La innovación tecnológica no elimina la responsabilidad de proteger los datos. Documentar el aprendizaje debe fortalecer la participación sin convertir la intimidad estudiantil en un material de exposición innecesaria.

Junto con el portafolio, el diario de aprendizaje permite registrar aquello que sucede entre una producción y otra. Allí pueden aparecer preguntas, estrategias, dificultades y decisiones que difícilmente se observan en el resultado final. Escribir después de una actividad ayuda a reconocer qué se comprendió, dónde surgió el obstáculo y qué recurso resultó útil. El diario transforma la experiencia inmediata en una oportunidad para pensar sobre el propio aprendizaje.

Su uso, no obstante, pierde sentido cuando exige redactar diariamente respuestas extensas y repetitivas. La reflexión obligatoria puede convertirse rápidamente en una nueva tarea de cumplimiento. Conviene alternar

registros breves, esquemas, escalas comentadas, dibujos o audios, según la edad y el propósito formativo. La finalidad consiste en hacer visibles los razonamientos del alumnado, no en imponer una única manera de documentar lo que piensa y aprende.

Las preguntas del diario también deben variar para evitar respuestas automáticas. En un momento puede solicitarse identificar una estrategia; en otro, explicar un error, formular una duda o comparar la comprensión actual con la inicial. Peñaloza Camacho et al. (2026) encontraron mejoras en la participación, el reconocimiento de errores y la autonomía cuando se combinaron rúbricas, autoevaluación, portafolios, retroalimentación inmediata y seguimiento individual.

El diario tampoco debería convertirse en un espacio donde el estudiante se vea obligado a revelar asuntos personales para demostrar profundidad. Su propósito es reflexionar sobre el aprendizaje, no exponer emociones íntimas o conflictos familiares. Cuando aparecen contenidos sensibles, el docente necesita cuidar la confidencialidad y actuar mediante las rutas institucionales pertinentes. La confianza depende de que escribir no sea percibido como una forma de vigilancia.

Leer todos los diarios con frecuencia puede resultar inviable en grupos numerosos. Una alternativa consiste en revisar entradas seleccionadas, utilizar códigos breves o responder colectivamente a dificultades comunes. El profesor no necesita comentar cada línea para demostrar acompañamiento. Lo verdaderamente importante es que la información registrada produzca alguna consecuencia visible: retomar un contenido, ajustar una estrategia, determinar un apoyo o abrir un espacio para aclaraciones.

Mientras el portafolio reúne evidencias y el diario interpreta la experiencia, la rúbrica hace visibles los criterios de calidad. Lis et al. (2024) explican que las rúbricas pueden orientar la evaluación escrita y oral cuando se construyen colaborativamente y se utilizan con una finalidad formativa. Su aporte consiste en describir niveles de desempeño, permitiendo comprender qué diferencia una respuesta inicial de otra más completa, precisa o fundamentada.

Una rúbrica mal diseñada, en cambio, puede trasladar la rigidez del examen hacia una tabla. Incluir demasiados indicadores fragmenta el aprendizaje y convierte la valoración en una suma de detalles. También resulta problemático emplear expresiones ambiguas como “excelente”, “regular” o

“deficiente” sin describir desempeños observables. La claridad surge cuando cada criterio se relaciona con el propósito de la tarea y utiliza un lenguaje comprensible para el estudiante.

Construir una rúbrica pertinente exige decidir qué aspectos son verdaderamente importantes. Si el objetivo consiste en argumentar, los criterios deberían valorar la postura, las evidencias y la relación entre las ideas. La presentación visual o la puntualidad no tendrían el mismo peso, salvo que formen parte explícita del aprendizaje. López-García (2023) señala que las rúbricas superan la lógica de la calificación cuando describen procesos y desempeños en lugar de limitarse a distribuir puntajes.

Presentar la rúbrica únicamente al finalizar una actividad reduce considerablemente su utilidad. Los estudiantes necesitan conocerla antes de comenzar, analizar ejemplos y preguntar por los criterios. También pueden utilizarla durante el desarrollo de la tarea para revisar su producción. De ese modo, deja de ser un instrumento reservado al profesor y se transforma en una guía capaz de favorecer la autorregulación y la toma consciente de decisiones.

La participación estudiantil en su elaboración puede fortalecer esa apropiación. No todos los criterios deben negociarse, pues algunos proceden de los objetivos curriculares. Sin embargo, el grupo puede discutir qué caracteriza una explicación clara, una fuente confiable o una colaboración responsable. Este diálogo traduce el lenguaje técnico y permite comprender que la calidad no depende exclusivamente de las preferencias del docente.

Aun con criterios compartidos, la rúbrica no debería reemplazar el juicio profesional. Ninguna tabla puede anticipar todas las características de una producción compleja. El profesor necesita interpretar las evidencias, justificar sus decisiones y reconocer desempeños valiosos que quizá no fueron previstos. La rúbrica orienta el juicio, pero no lo automatiza ni elimina la necesidad de conversar con la persona que produjo el trabajo.

Al combinar estas herramientas, la evaluación adquiere una secuencia más completa. El portafolio muestra qué produjo el estudiante; el diario permite comprender cómo vivió e interpretó el proceso; la rúbrica ofrece referencias para valorar la calidad. Ningún instrumento cuenta toda la historia de manera independiente. Su articulación permite observar el aprendizaje mediante evidencias, reflexiones y criterios explícitos, evitando que una sola actuación determine el juicio final.

Esta combinación tampoco exige utilizar los tres recursos en cada actividad. La saturación de instrumentos puede aumentar la carga sin proporcionar información relevante. El docente necesita elegir según el propósito. Una tarea breve quizá requiera criterios sencillos y una reflexión oral, mientras un proyecto de varias semanas puede justificar un portafolio acompañado por entradas periódicas y una rúbrica utilizada en distintos momentos.

La viabilidad importa tanto como la calidad técnica. Un instrumento detallado que no puede revisarse oportunamente pierde su valor formativo. Por ello, conviene priorizar pocos criterios, seleccionar momentos estratégicos y distribuir la participación mediante autoevaluación y coevaluación. Las herramientas funcionan mejor cuando la información recogida resulta manejable y conduce a decisiones concretas, en lugar de aumentar innecesariamente la carga documental del profesorado.

Estas estrategias también pueden mejorar la comunicación con las familias. En lugar de presentar exclusivamente un promedio, el portafolio permite comparar una primera producción con su versión mejorada. El diario puede aportar una reflexión seleccionada y la rúbrica explicar los criterios utilizados. Entonces, la conversación deja de girar solo alrededor de cuánto falta para aprobar y comienza a mostrar qué aprendió el estudiante y qué necesita continuar trabajando.

En contextos interculturales bilingües, las evidencias deberían admitir diferentes lenguajes y formas de expresión. Un relato oral, una demostración práctica o una explicación en la lengua familiar pueden aportar información valiosa cuando responden al objetivo evaluado. Documentar esta diversidad no significa disminuir la exigencia, sino evitar que un único formato o registro lingüístico oculte conocimientos que el estudiante realmente ha construido.

También el error encuentra un lugar distinto dentro de esta narrativa. En vez de eliminar las primeras versiones para presentar solamente el mejor resultado, el portafolio puede conservarlas y mostrar la transformación. Comparar producciones permite identificar lo que cambió y reconocer qué

orientación fue empleada. El proceso importa porque ofrece evidencias de aprendizaje, no porque todo esfuerzo deba recibir automáticamente una valoración favorable.

La revisión continua protege, además, contra la falsa impresión de progreso. Acumular varias versiones no demuestra mejora si los cambios son superficiales. La rúbrica permite observar si aumentó la calidad, mientras el diario ayuda a explicar las decisiones adoptadas. Esta triangulación fortalece el juicio evaluativo y evita confundir la realización de numerosas actividades con la construcción efectiva de aprendizajes.

Documentar procesos no elimina la necesidad de certificar resultados. En determinados momentos, la escuela debe comunicar niveles de logro mediante calificaciones o descriptores. La diferencia consiste en que esa certificación se apoya en una historia de evidencias y no en una única actuación. La nota continúa existiendo, pero deja de ser la única voz autorizada para describir el conocimiento y las capacidades del estudiante.

Así entendidas, estas herramientas no son innovadoras únicamente por su formato. Su verdadera novedad reside en transformar la relación entre evaluación, tiempo y aprendizaje. Permiten mirar hacia atrás para reconocer avances, comprender el presente y decidir qué debe hacerse después. Una carpeta, un cuaderno o una rúbrica sencilla pueden resultar profundamente transformadores cuando ayudan al estudiante a interpretar su propio recorrido con honestidad.

Herramientas que cuentan historias son, en definitiva, aquellas que hacen visible el movimiento del aprendizaje. No coleccionan trabajos para demostrar cumplimiento ni describen al estudiante mediante una cifra. Reúnen evidencias, provocan reflexión y muestran que mejorar requiere tiempo, orientación y decisiones conscientes. Evaluar sin lastimar implica reconocer que cada resultado pertenece a un proceso y que ese proceso merece ser comprendido.

Con esta mirada se cierra el capítulo: la evaluación deja de actuar como una sentencia y comienza a funcionar como memoria pedagógica. Portafolios, diarios y rúbricas permiten recordar dónde comenzó el estudiante, qué barreras encontró y cómo logró avanzar. Allí, el rigor no desaparece, sino que adquiere un sentido más justo. La nota resume, pero la historia explica; y cuando esa historia puede leerse, el aprendizaje recupera plenamente su dimensión humana.



CAPÍTULO VII:

**LA ESCUELA SIN MUROS: ENRAIZAR EL
APRENDIZAJE EN LA COMUNIDAD**

Abrir la escuela a la comunidad implica reconocer que el aprendizaje no comienza ni termina dentro del aula. Las calles, los hogares, los espacios de trabajo y las organizaciones locales también producen conocimientos, relaciones y formas de interpretar la realidad. Briseño-Roa (2024) demuestra que las prácticas pedagógicas vinculadas con el territorio fortalecen el sentido de pertenencia y convierten a la comunidad en un espacio educativo. La escuela amplía así sus posibilidades cuando aprende a dialogar con aquello que sucede a su alrededor.

Esta relación da continuidad a la perspectiva desarrollada en los capítulos anteriores. Educar con justicia exige comprender las desigualdades que atraviesan la vida estudiantil; atender la diversidad demanda escuchar distintas experiencias; y evaluar de manera humana requiere considerar los procesos que acompañan cada trayectoria. La escuela sin muros reúne estas dimensiones al mostrar que ninguna práctica pedagógica puede separarse por completo del entorno social, cultural y afectivo en el que se desarrolla.

Antes de diseñar acciones comunitarias, resulta necesario comprender el territorio con una mirada amplia. Cada barrio contiene necesidades, conflictos y derechos que requieren atención, pero también posee conocimientos, liderazgos, espacios culturales y redes de cuidado. Un diagnóstico participativo permite reconocer ambas dimensiones y evita definir a la comunidad únicamente por sus carencias. Concha et al. (2022) señalan que esta metodología favorece la construcción colectiva de problemas y propuestas al reunir perspectivas procedentes de distintos actores.

Reconocer las fortalezas transforma la posición desde la cual la escuela se relaciona con la comunidad. En lugar de presentarse como una institución que llega a resolver las dificultades de un territorio supuestamente pasivo, puede incorporarse a procesos que ya existen. Las familias, organizaciones y liderazgos locales han desarrollado estrategias para cuidar, producir, convivir y enfrentar situaciones adversas. Escuchar esas experiencias permite construir alianzas más horizontales y respuestas mejor vinculadas con la realidad.

Dentro de este entramado, la relación con las familias adquiere especial importancia. Tender puentes no significa exigir que los hogares reproduzcan las funciones del profesor ni responsabilizarlos por todos los resultados escolares. Las jornadas laborales, las tareas de cuidado, la distancia y las experiencias previas con la institución influyen en sus posibilidades de participación. Santana López (2010) advierte que la relación se debilita cuando la escuela juzga a las familias desde un único modelo de acompañamiento.

La comunidad también puede ingresar al currículo mediante proyectos relacionados con problemas reales. El cuidado del agua, los residuos, la movilidad, la memoria barrial o la protección de espacios públicos ofrecen oportunidades para integrar conocimientos y desarrollar participación. Rojas Cuenca et al. (2024) muestran que los proyectos interdisciplinarios fortalecen la indagación y el trabajo colaborativo, aunque sus resultados dependen de la articulación entre áreas, la claridad de los propósitos y el acompañamiento docente.

No obstante, la relación con el territorio trasciende la resolución de problemas. La escuela puede convertirse en un espacio de protección para estudiantes expuestos a violencia, inestabilidad o abandono. Las rutinas previsibles, la escucha respetuosa y la presencia de adultos responsables contribuyen a construir seguridad. Esta tarea no convierte al docente en terapeuta, pero sí le exige reconocer señales de riesgo, proteger la privacidad y coordinar respuestas con el DECE y las redes especializadas.

A partir de estas relaciones, el capítulo examina cuatro dimensiones complementarias. La primera aborda el diagnóstico de fortalezas y necesidades territoriales; la segunda analiza la construcción de alianzas con las familias; la tercera estudia proyectos vinculados con problemas comunitarios; y la cuarta presenta la escuela como espacio de cuidado y esperanza. En conjunto, los apartados sostienen que abrir la institución no significa eliminar sus límites, sino construir vínculos responsables para aprender con la comunidad y contribuir a su bienestar.

Mirar alrededor: Cómo hacer un diagnóstico real de las fortalezas y dolores del barrio

Mirar alrededor parece una acción sencilla, aunque exige cuestionar interpretaciones construidas antes de escuchar. El profesorado conoce una parte del territorio mediante las situaciones que llegan al aula, pero esa información no representa toda la vida comunitaria. Concha et al. (2022) explican que un diagnóstico socioterritorial adquiere profundidad cuando combina entrevistas, talleres y análisis colectivo, convirtiendo diferentes experiencias en información útil para tomar decisiones compartidas.

Esa primera aproximación necesita equilibrar los problemas con las capacidades existentes. Si la observación se concentra exclusivamente en pobreza, violencia o falta de servicios, el barrio termina descrito desde sus heridas. Identificar organizaciones, conocimientos productivos, espacios culturales y redes de cuidado permite comprender que las comunidades no permanecen inmóviles ante sus dificultades. Un diagnóstico justo reconoce lo que duele, pero también aquello que sostiene la vida y abre posibilidades

de transformación.

La diferencia entre una impresión y un diagnóstico reside en la sistematicidad. Una experiencia aislada puede influir excesivamente en la valoración de toda la comunidad. Por esta razón, conviene contrastar registros escolares, conversaciones, recorridos y testimonios. Tapella (2023) sostiene que el mapeo de actores ayuda a reconocer quiénes participan en el territorio, qué relaciones mantienen y qué recursos pueden movilizar. Este análisis evita limitar la consulta a las personas más visibles o cercanas a la institución.

Antes de recoger nueva información, la escuela puede revisar sus registros de asistencia, rendimiento, movilidad y convivencia. Estos datos ofrecen indicios, pero no explicaciones completas. Una ausencia reiterada puede relacionarse con transporte, enfermedad, cuidado familiar o inseguridad. Convertir el dato en una conclusión apresurada conduce a culpabilizar al estudiante. Su función debería ser orientar preguntas y señalar qué situaciones merecen una comprensión más profunda.

La participación estudiantil aporta una perspectiva que los registros institucionales no contienen. Niños y adolescentes conocen rutas, lugares de encuentro, zonas inseguras y personas de confianza que no siempre resultan visibles para los adultos. Briseño-Roa (2024) muestra que los recorridos territoriales y las producciones del alumnado fortalecen el vínculo con el entorno. Mapas, dibujos, fotografías comentadas y relatos permiten recoger estas experiencias sin depender exclusivamente de cuestionarios escritos.

Escuchar al alumnado también exige proteger su privacidad. Ningún estudiante debería revelar públicamente conflictos familiares o situaciones de violencia para contribuir al diagnóstico. Cuando aparece información sensible, corresponde suspender la indagación colectiva y utilizar las rutas institucionales pertinentes. La participación pierde su sentido educativo si expone a la persona o la convierte en representante obligatoria de todos los problemas presentes en su comunidad.

Las familias, por su parte, conocen condiciones de transporte, empleo, conectividad y cuidado que influyen en la continuidad educativa. Su participación no debe depender únicamente de reuniones presenciales realizadas en horarios rígidos. Conversaciones breves, llamadas y encuentros comunitarios pueden ampliar las posibilidades de escucha. La ausencia en la institución no demuestra automáticamente desinterés, pues puede responder a responsabilidades laborales o familiares difíciles de modificar.

Para organizar estas voces, la cartografía social ofrece una herramienta especialmente valiosa. En un mapa colectivo pueden identificarse

servicios, rutas escolares, espacios culturales, recursos ambientales y lugares percibidos como inseguros. Cruz y Gutiérrez González (2022) conciben la cartografía curricular comunitaria como una propuesta que integra investigación, mapeo participativo y aprendizaje situado. El mapa deja así de ser una representación física y comienza a mostrar relaciones, conocimientos y experiencias.

Ninguna cartografía, sin embargo, contiene una mirada neutral o definitiva. Lo representado depende de las personas que participaron y de las preguntas formuladas. Comparar mapas elaborados por estudiantes, familias y docentes permite reconocer coincidencias y diferencias. En lugar de eliminar esas tensiones para producir una versión uniforme, conviene analizarlas, pues revelan que un mismo espacio puede ser vivido de maneras distintas.

Los dolores del barrio demandan un tratamiento especialmente cuidadoso. La violencia, el consumo problemático o la inseguridad alimentaria no deberían convertirse en asuntos de curiosidad académica. Antes de abordarlos, es necesario considerar los riesgos, los límites profesionales y la capacidad institucional de respuesta. Recoger testimonios sin aplicar medidas de protección o sin explicar qué se hará con la información puede profundizar la desconfianza.

Una vez organizada la información, el diagnóstico necesita regresar a la comunidad. Presentar los hallazgos permite comprobar si representan las experiencias compartidas, aclarar interpretaciones y establecer prioridades. La devolución puede realizarse mediante una reunión, una exposición visual o un informe accesible. Su propósito no es mostrar un producto terminado, sino abrir una conversación sobre lo encontrado, las dudas que permanecen y las acciones posibles.

Priorizar resulta indispensable porque ninguna escuela puede atender simultáneamente todos los problemas identificados. La urgencia, la relación con el aprendizaje, el número de personas afectadas y la posibilidad de intervención ofrecen criterios razonables. Concha et al. (2022) señalan que la cocreación de iniciativas se fortalece cuando el diagnóstico relaciona los desafíos con los recursos presentes en el territorio. De esta manera, cada necesidad puede vincularse con actores y capacidades concretas.

En Ecuador, esta mirada debe considerar que los territorios no enfrentan las mismas condiciones. Una comunidad rural puede tener dificultades de conectividad y transporte, pero conservar redes familiares sólidas y conocimientos ambientales. Un barrio urbano puede disponer de servicios cercanos mientras enfrenta inseguridad o fragmentación social. Aplicar ca-

tegorías idénticas generaría diagnósticos formalmente comparables, aunque insuficientes para explicar la realidad de cada institución.

Comprender el territorio tampoco significa atribuir todos los problemas educativos a las familias. Santana López (2010) advierte que las relaciones se deterioran cuando los hogares en condiciones vulnerables son observados desde sus supuestas deficiencias. Una lectura más justa analiza cómo intervienen el acceso a servicios, la organización escolar y las responsabilidades públicas. Exigir compromiso resulta legítimo, pero debe hacerse sin desconocer las barreras que limitan la participación.

El diagnóstico, finalmente, necesita actualizarse. Los movimientos migratorios, las emergencias ambientales, el cierre de servicios y los cambios en la seguridad pueden modificar rápidamente las prioridades. Revisar periódicamente la asistencia, la convivencia y la participación permite reconocer estas transformaciones. Mirar alrededor deja entonces de ser una actividad ocasional y se convierte en una disposición institucional para escuchar, aprender y ajustar las decisiones.

Una escuela sin muros comienza precisamente en esa capacidad de observar sin invadir, preguntar sin juzgar y actuar sin prometer aquello que no puede cumplir. El diagnóstico real no produce solamente una descripción del barrio; construye una relación con quienes lo habitan. Cuando reconoce fortalezas, protege las voces y orienta acciones compartidas, el territorio deja de ser un contexto distante y se convierte en parte viva del aprendizaje.

La familia como aliada: Estrategias para tender puentes con los hogares en situaciones complejas

Después de conocer las fortalezas y necesidades del barrio, la escuela necesita acercarse a las familias sin responsabilizarlas de todo cuanto ocurre en la trayectoria estudiantil. Una alianza auténtica comienza reconociendo que cada hogar posee experiencias, saberes y posibilidades distintas. Fontana Abad (2023) plantea que la colaboración entre familia y escuela debe superar la división rígida de funciones y construirse mediante acuerdos que reconozcan la autoridad educativa de ambas partes.

Esta relación suele debilitarse cuando el primer contacto aparece después de una falta, una calificación baja o un conflicto. La familia termina asociando a la institución con reclamos, mientras el docente percibe cada encuentro como una conversación difícil. Comunicar avances, esfuerzos y cambios favorables modifica esa dinámica. La confianza crece cuando los hogares comprueban que la escuela observa al estudiante más allá de sus

problemas y reconoce también sus capacidades.

No todas las familias, sin embargo, pueden participar de la misma manera. Algunas disponen de tiempo para asistir a reuniones; otras acompañan mediante conversaciones, rutinas o mensajes breves. Delgado-Cobaña et al. (2024) relacionan la participación familiar con la motivación y el rendimiento académico, pero ese vínculo debe interpretarse considerando las condiciones de cada hogar. Trabajar, cuidar a otras personas o vivir lejos no equivale automáticamente a desinterés.

Comprender esas diferencias permite abandonar un modelo único de familia comprometida. La presencia frecuente en la escuela no siempre representa un acompañamiento de calidad, así como la ausencia física no demuestra indiferencia. Una llamada acordada, una nota clara o una reunión breve pueden resultar más eficaces que convocatorias extensas realizadas en horarios incompatibles con la vida laboral. Tender puentes exige adaptar la comunicación sin reducir las expectativas de corresponsabilidad.

El lenguaje utilizado durante esos encuentros también define la posibilidad de construir una alianza. Afirmaciones como “usted nunca ayuda” o “en casa no le enseñan valores” convierten una dificultad específica en una acusación general. Resulta más útil describir los hechos, escuchar el contexto y establecer un propósito compartido. Vinuesa-Vinuesa et al. (2025) sostienen que la colaboración inclusiva requiere relaciones continuas, empáticas y sensibles a las realidades socioculturales del alumnado.

Esa comunicación debe evitar dos extremos: responsabilizar a la familia de todas las dificultades o silenciar los problemas para no generar tensión. La escuela puede explicar qué ha observado, qué acciones ha desarrollado y qué apoyo considera necesario. A su vez, el hogar aporta información sobre rutinas, cambios recientes o circunstancias que ayudan a comprender la situación. Escuchar el contexto no significa justificar cualquier conducta, sino construir una respuesta mejor fundamentada.

En hogares con recursos limitados, ciertas solicitudes escolares pueden convertirse en cargas difíciles de asumir. Algunas familias no dominan los contenidos, carecen de conectividad o comparten un solo dispositivo. Por ello, acompañar no debería significar reemplazar al profesor. La institución puede proponer acciones accesibles, como establecer horarios, conversar sobre lo aprendido o preparar un espacio posible para estudiar. La enseñanza del contenido continúa siendo una responsabilidad profesional de la escuela.

Las tecnologías amplían las posibilidades de comunicación, aunque también generan nuevas exclusiones. Los mensajes digitales facilitan avi-

sos y seguimientos, pero pierden eficacia cuando son extensos, llegan por varios canales o exigen respuestas inmediatas. Andrade Dávila (2025) encontró una relación significativa entre gestión educativa y participación familiar en un contexto rural ecuatoriano, junto con limitaciones tecnológicas y comunicativas que afectaban la colaboración.

Elegir los canales adecuados requiere conocer las posibilidades reales de la comunidad. Algunas familias prefieren mensajes de texto; otras necesitan llamadas, comunicaciones impresas o conversaciones presenciales. Mantener varias alternativas evita que la falta de conexión se interprete como ausencia de compromiso. Al mismo tiempo, establecer horarios de contacto protege el descanso docente y familiar, pues una alianza saludable no debería depender de la disponibilidad permanente.

La privacidad merece el mismo cuidado. Los problemas económicos, familiares o emocionales no deben tratarse en grupos de mensajería ni delante de otros representantes. Una comunicación responsable distingue los anuncios generales de los asuntos personales y utiliza canales reservados cuando la situación lo exige. Proteger la información evita la exposición del estudiante y demuestra que acercarse a la institución no significa perder el derecho a la intimidad.

Los talleres familiares pueden fortalecer capacidades cuando responden a necesidades identificadas y utilizan una metodología participativa. Mendoza Párraga (2025) documenta una experiencia ecuatoriana centrada en roles familiares, estilos de vida y corresponsabilidad educativa. Su aporte muestra que estos espacios pueden vincularse con problemas concretos, siempre que no adopten un tono moralizante ni presenten a la escuela como la única poseedora del conocimiento válido.

Para evitar esa verticalidad, conviene preguntar primero qué temas preocupan a las familias. La participación adquiere mayor sentido cuando los contenidos responden a necesidades reales y los horarios se acuerdan con anticipación. También pueden organizarse encuentros breves, actividades por grupos o materiales sencillos para quienes no logran asistir. La flexibilidad no disminuye la seriedad del proceso; reconoce que las oportunidades de participación se distribuyen de manera desigual.

La colaboración puede avanzar, además, hacia decisiones y proyectos comunitarios. Consultar a las familias sobre rutas escolares seguras, convivencia, inclusión o cuidado de espacios públicos reconoce conocimientos que la institución no posee. Villamar Rodríguez et al. (2025) observaron que, en un contexto vulnerable de Durán, la participación se concentraba en reuniones ocasionales y era menor en la toma de decisiones. Ampliar esos

espacios puede fortalecer la confianza y el tejido comunitario.

Cuando una situación supera las posibilidades del docente, la alianza necesita incorporar al DECE y a otras redes de apoyo. La derivación no debería presentarse como castigo ni realizarse sin explicar su propósito. Corresponde comunicar qué preocupa, qué información se compartirá y cómo continuará el acompañamiento pedagógico. La familia conserva un lugar activo, mientras los profesionales especializados intervienen desde sus competencias y responsabilidades.

Tender puentes significa, finalmente, construir una relación donde ninguna parte sea convocada únicamente para recibir culpas. La familia aporta conocimientos sobre la vida del estudiante; la escuela ofrece experiencia pedagógica y condiciones para aprender. Cuando ambas escuchan, acuerdan acciones posibles y respetan sus límites, la corresponsabilidad deja de ser un discurso institucional y se convierte en una red capaz de sostener trayectorias educativas complejas.

Proyectos con sentido: Aprender resolviendo problemas reales del entorno escolar

Una vez reconocido el territorio y contruidos puentes con las familias, la escuela puede avanzar hacia proyectos que conviertan los problemas comunitarios en oportunidades de aprendizaje. No se trata de añadir actividades llamativas al currículo, sino de trabajar con situaciones cuya comprensión exija movilizar conocimientos de distintas áreas. Rojas Cuenca et al. (2024) muestran que los proyectos interdisciplinarios pueden fortalecer la indagación, la participación y el trabajo colaborativo cuando parten de preguntas contextualizadas y conservan objetivos académicos claros.

Elegir el problema constituye una decisión pedagógica y ética. La acumulación de residuos, el desperdicio de agua, la inseguridad vial o la pérdida de espacios verdes pueden resultar pertinentes, pero su selección no debería depender únicamente de la percepción docente. Conversar con estudiantes, familias y actores comunitarios ayuda a comprobar su relevancia. Robles Pinto et al. (2025) sostienen que el aprendizaje-servicio adquiere sentido cuando articula contenidos académicos con necesidades reales y evita separar la formación del compromiso social.

Esa relación exige diferenciar un proyecto auténtico de una sucesión de tareas agrupadas bajo un título común. Elaborar afiches, responder cuestionarios y presentar exposiciones no garantiza interdisciplinariedad si cada área trabaja de manera aislada. La integración comienza cuando las disciplinas aportan herramientas complementarias para comprender una

misma cuestión. Vera-Ruiz et al. (2025) concluyen que el aprendizaje-servicio fortalece competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, aunque su sostenibilidad depende del compromiso de estudiantes, docentes y socios comunitarios.

Por ejemplo, investigar los residuos de la institución puede requerir clasificarlos desde Ciencias Naturales, cuantificarlos mediante Matemática y analizar hábitos de consumo desde Estudios Sociales. Lengua y Literatura permitiría comunicar los hallazgos, mientras Educación Cultural y Artística aportaría recursos para una campaña. La unidad del proyecto no se encuentra en realizar muchas actividades, sino en conservar una pregunta que otorgue sentido a cada contribución disciplinar.

A partir de esa pregunta, el profesorado necesita decidir qué aprendizajes serán prioritarios. Cuando el proyecto intenta abarcar demasiados contenidos, corre el riesgo de producir actividades superficiales. Ramírez Pita (2024) identifica debilidades de planificación, seguimiento y evaluación en distintos proyectos ambientales escolares. Delimitar pocos objetivos relevantes permite acompañar mejor el proceso y valorar si el alumnado está comprendiendo el problema, no solo cumpliendo tareas.

El protagonismo estudiantil tampoco significa dejar al grupo sin orientación. Investigar una situación real requiere aprender a formular preguntas, recoger datos, contrastar fuentes y organizar conclusiones. La función docente consiste en proporcionar esas herramientas, anticipar riesgos y sostener el rigor. Samaniego Sarango (2026) destaca que los proyectos con valor social necesitan mediación para analizar la viabilidad, la ética y el impacto de las soluciones propuestas.

De forma gradual, la autonomía puede ampliarse. Al inicio, el profesor ofrece modelos y distribuye responsabilidades; posteriormente, los equipos toman decisiones sobre recursos, procedimientos y productos. Esta transición evita dos extremos: controlar cada paso o confundir independencia con abandono. Aprender mediante proyectos implica asumir responsabilidades crecientes dentro de una estructura que haga posible pedir ayuda, revisar errores y justificar decisiones.

La participación comunitaria amplía las perspectivas, aunque no debería utilizarse como fuente gratuita de recursos. Una organización barrial, un agricultor, una artesana o un funcionario local pueden aportar conocimientos específicos. Antes de invitarlos, conviene establecer qué se desea aprender, cómo se reconocerá su contribución y qué beneficios recibirá la comunidad. Jaraiseh Abcarius y Andrade-Rodas (2025) conciben la vinculación como una relación bidireccional donde instituciones y territorios in-

tercambian conocimientos para abordar desafíos compartidos.

Ese intercambio exige escuchar lo que la comunidad considera prioritario. Llegar con una solución previamente diseñada puede reproducir una relación asistencialista en la que la escuela decide y el barrio recibe. Un proyecto con sentido investiga con las personas afectadas, no únicamente sobre ellas. La propuesta final puede ser más modesta de lo imaginado, pero tendrá mayor pertinencia si responde a condiciones reales y incorpora las capacidades existentes.

Aun así, no corresponde pedir al alumnado que resuelva problemas estructurales. Un grupo puede analizar el deterioro de una quebrada, proponer acciones cercanas y comunicar sus hallazgos, pero no reemplazar las responsabilidades municipales o estatales. Amiano et al. (2024) señalan que el aprendizaje-servicio genera valor social cuando construye conocimiento colaborativamente. Su finalidad educativa no consiste en simular soluciones totales, sino en comprender causas, actores y posibilidades de intervención.

Dentro de este proceso, distribuir funciones evita que unos pocos estudiantes concentren las decisiones. Rotar responsabilidades de coordinación, registro, análisis y comunicación permite desarrollar capacidades diversas. También conviene incluir momentos individuales para comprobar que todos comprenden el problema. El trabajo grupal pierde su valor cuando una persona realiza la mayor parte de la tarea y las demás aparecen únicamente en la presentación final.

La evaluación debe acompañar cada etapa. Además del producto, interesa valorar la formulación de preguntas, el uso de fuentes, la colaboración y la revisión de propuestas. Portafolios, rúbricas y diarios permiten documentar cómo evolucionó el razonamiento. Rojas Cuenca et al. (2024) emplearon estos recursos dentro de una experiencia interdisciplinaria ecuatoriana, evidenciando que la participación y ciertas habilidades pueden avanzar aunque los resultados académicos no mejoren de manera uniforme en todas las áreas.

Reconocer esa variación evita idealizar la metodología. Un proyecto no garantiza motivación permanente ni aprendizajes profundos por el simple hecho de relacionarse con la realidad. Algunos estudiantes pueden sentirse desorientados; otros enfrentar dificultades para colaborar. La respuesta no consiste en abandonar la propuesta, sino en fortalecer las consignas, equilibrar las funciones y establecer espacios de retroalimentación que permitan ajustar el proceso.

Las condiciones materiales también deben examinarse. Solicitar

desplazamientos, impresiones o dispositivos puede convertir las diferencias económicas en desigualdades académicas. En escuelas rurales o con conectividad limitada, los recursos locales, los registros manuales y las observaciones directas pueden resultar más pertinentes. La innovación no depende de utilizar tecnología sofisticada, sino de diseñar experiencias capaces de relacionar conocimientos, territorio y participación.

Al finalizar, la devolución hacia la comunidad completa el recorrido. Presentar hallazgos y explicar los límites del proyecto permite reconocer a quienes colaboraron y someter las propuestas a discusión. La comunidad puede señalar errores, aportar información nueva o sugerir continuidad. De este modo, el producto final deja de ser una exhibición escolar y se convierte en una conversación pública sobre lo aprendido.

Un proyecto con sentido transforma, finalmente, la relación entre currículo y realidad. Los contenidos dejan de aparecer como información acumulada y comienzan a funcionar como herramientas para comprender problemas compartidos. La escuela no promete resolver por sí sola las heridas del territorio, pero forma estudiantes capaces de observar, investigar, colaborar y actuar responsablemente. Allí, aprender adquiere una finalidad social sin perder rigor académico.

El colegio como refugio: Espacios seguros de protección, cuidado socioemocional y esperanza

Tras reconocer el territorio, vincular a las familias y desarrollar proyectos comunitarios, la escuela necesita asumir otra responsabilidad esencial: establecer un lugar donde cada estudiante pueda sentirse protegido, escuchado y respetado. Hablar del colegio como refugio no significa aislarlo de los conflictos externos, sino construir condiciones que permitan aprender sin miedo. Garzón y De la Yncera Hernández (2025) relacionan el clima escolar favorable con el bienestar, la resiliencia y la capacidad para afrontar situaciones adversas.

Esa seguridad comienza en aspectos cotidianos que pueden parecer pequeños. Ser recibido por su nombre, encontrar rutinas comprensibles y saber a qué adulto acudir reduce la incertidumbre. Para quien vive inestabilidad fuera de la institución, la previsibilidad escolar puede convertirse en un punto de apoyo. Un entorno protector no promete que nada difícil ocurrirá, pero comunica que los problemas serán atendidos mediante procedimientos claros y relaciones que preservan la dignidad.

La protección tampoco puede reducirse al control de puertas, cáma-

ras o patrullajes. Aunque la infraestructura y la vigilancia pueden ser necesarias, la seguridad escolar posee dimensiones físicas, pedagógicas y emocionales. El Plan Nacional Escuelas Seguras del Ecuador plantea una intervención articulada mediante prevención, sensibilización, atención y acciones educativas. Sin relaciones respetuosas, una institución puede estar vigilada y continuar siendo hostil para quienes sufren humillación o exclusión.

Sentirse seguro implica poder preguntar, equivocarse y expresar una preocupación sin temor a convertirse en objeto de burla. La seguridad emocional no elimina las normas ni impide aplicar consecuencias cuando existe una falta. Exige que la disciplina proteja derechos y evite respuestas degradantes. Flores Partida et al. (2023) muestran que la intervención docente puede mejorar algunas prácticas de atención frente al acoso, aunque estos cambios requieren formación y continuidad institucional.

Dentro del aula, el profesor ocupa una posición privilegiada para observar transformaciones. Cambios bruscos en la asistencia, el rendimiento, la participación o las relaciones pueden indicar que algo está ocurriendo. Ninguna señal aislada confirma una situación de riesgo, por lo que conviene registrar hechos y evitar conclusiones apresuradas. Observar responsablemente significa prestar atención sin diagnosticar y solicitar apoyo cuando las dificultades superan el ámbito pedagógico.

Cuando un estudiante decide hablar, la primera respuesta del adulto puede fortalecer o cerrar la confianza. Escuchar sin interrumpir, evitar preguntas acusatorias y agradecer que haya comunicado lo ocurrido transmite reconocimiento. No corresponde prometer secreto absoluto, especialmente si existe peligro. La Guía Práctica de Acompañamiento Socioemocional expedida en Ecuador en 2024 orienta una atención centrada en derechos, inclusión, desarrollo integral y respeto por la diversidad del sistema educativo.

Explicar qué sucederá después reduce el miedo a perder el control sobre la propia historia. El docente puede indicar que compartirá la información únicamente con quienes tengan responsabilidad de protección. También debe evitar investigar por cuenta propia, enfrentar directamente a las personas involucradas o solicitar al estudiante que repita innecesariamente su relato. Cuidar significa activar la ruta adecuada sin convertir la confidencia en un interrogatorio.

En este punto, el Departamento de Consejería Estudiantil cumple una función especializada. Su labor no consiste solamente en intervenir

cuando el conflicto ya se ha agravado, sino también en promover prevención, acompañamiento y desarrollo integral. El modelo ecuatoriano define al DECE como un organismo técnico, especializado, inter y multidisciplinario. Su actuación complementa la tarea docente, pero no la reemplaza ni convierte toda dificultad escolar en un caso clínico.

La coordinación exige delimitar responsabilidades. El profesor observa, escucha, registra hechos y mantiene el acompañamiento pedagógico; el DECE analiza la situación desde sus competencias, orienta acciones y articula apoyos. Las autoridades garantizan procedimientos, tiempos y recursos, mientras las familias participan cuando hacerlo no pone al estudiante en riesgo. Esta distribución evita que una sola persona asuma problemas complejos y reduce respuestas improvisadas.

No todas las instituciones, sin embargo, cuentan con equipos suficientes para atender oportunamente la demanda. En esos casos, la existencia formal de una ruta puede no traducirse en apoyo inmediato. Reconocer esta limitación no autoriza a abandonar la situación. La escuela necesita recurrir a los niveles distritales y a las redes de salud, protección social o seguridad, según corresponda, dejando constancia de las gestiones realizadas y manteniendo el seguimiento educativo.

La relación con las familias requiere especial prudencia cuando surge una situación sensible. Informar de manera automática puede ser inadecuado si el riesgo se encuentra dentro del hogar. Antes de convocarlas, resulta necesario seguir los protocolos y valorar qué persona puede brindar protección. Tigua Villacreses (2025) identifica la comunicación familiar, el apoyo emocional y las normas claras como factores protectores, pero también muestra que los conflictos intrafamiliares pueden afectar el desarrollo académico y socioemocional.

Esta complejidad impide representar a todas las familias como espacios seguros o, en el extremo contrario, como origen de los problemas. Algunas constituyen el principal sostén del estudiante; otras necesitan acompañamiento para fortalecer sus capacidades de cuidado. La escuela debe actuar a partir de evidencias y rutas profesionales, evitando tanto la idealización como la culpabilización. Proteger exige comprender cada situación sin generalizarla.

Además de responder ante riesgos, un colegio-refugio construye prevención mediante su vida cotidiana. Acuerdos de convivencia, espacios

de diálogo, participación estudiantil y educación socioemocional ayudan a identificar dificultades antes de que se agraven. Las actividades preventivas pierden fuerza cuando se reducen a una charla anual. Su efecto depende de que los mensajes de respeto coincidan con la forma en que adultos y estudiantes se relacionan diariamente.

El cuidado socioemocional tampoco debería convertirse en una sucesión de ejercicios desconectados del contexto. Pedir al alumnado que nombre emociones posee valor, pero resulta insuficiente si la institución tolera discriminación, amenazas o trato humillante. La educación emocional necesita acompañarse de acciones sobre las condiciones que producen malestar. De lo contrario, la responsabilidad por sentirse mejor recae únicamente sobre quien está padeciendo una situación injusta.

En contextos atravesados por violencia, la escuela puede fortalecer la sensación de protección mediante planes contruidos con la comunidad. Identificar rutas de ingreso, personas responsables, puntos de encuentro y procedimientos frente a emergencias reduce la improvisación. El programa Comunidades Educativas Seguras y Protectoras, implementado en Ecuador desde mayo de 2024, articula prevención, atención y protección integral con participación de familias, estudiantes e instituciones públicas.

La preparación, no obstante, debe evitar alimentar un ambiente permanente de alarma. Simulacros, protocolos y controles necesitan explicarse con un lenguaje adecuado para la edad. Cuando toda actividad se comunica desde el miedo, la estrategia de seguridad puede aumentar la ansiedad. Un enfoque protector transmite que existen riesgos, pero también adultos preparados, responsabilidades definidas y acciones posibles para afrontarlos.

Los espacios físicos envían mensajes semejantes. Baños seguros, iluminación adecuada, mobiliario accesible y zonas supervisadas influyen en la percepción de cuidado. También importan los lugares donde un estudiante puede conversar de manera reservada. La falta de privacidad obliga a comunicar asuntos sensibles en pasillos u oficinas compartidas. Proteger implica revisar la infraestructura desde la experiencia de quienes la utilizan, no únicamente desde el cumplimiento administrativo.

La participación estudiantil aporta información que los adultos pueden desconocer. Preguntar dónde se sienten inseguros, qué situaciones no comunican y a quién recurrirían permite identificar barreras. Esa consulta debe generar respuestas visibles; de lo contrario, aumenta la desconfianza. Escuchar

no significa aceptar toda propuesta, pero sí explicar qué puede modificarse, qué requiere gestión adicional y qué límite protege derechos comunes.

Junto a la protección aparece la esperanza, entendida no como optimismo vacío, sino como posibilidad de imaginar un futuro que no esté completamente determinado por las dificultades presentes. Un docente ofrece esperanza cuando reconoce avances, mantiene expectativas académicas y muestra caminos alcanzables. La compasión que reduce los desafíos puede dejar al estudiante atrapado en la imagen de vulnerabilidad que pretendía superar.

Por ello, cuidar también significa enseñar bien. Una escuela puede ofrecer contención emocional, pero si normaliza aprendizajes pobres o expectativas bajas, limita las oportunidades futuras. El refugio educativo no debe convertirse en un lugar de permanencia sin crecimiento. La seguridad adquiere sentido cuando permite concentrarse, participar, construir conocimientos y descubrir capacidades que quizá no habían sido reconocidas.

Esta combinación entre apoyo y exigencia exige cuidar también a quienes acompañan. Docentes y profesionales del DECE pueden experimentar agotamiento cuando atienden dificultades graves sin recursos suficientes. Las reuniones de análisis de casos, la distribución de responsabilidades y los límites de disponibilidad ayudan a prevenir respuestas impulsivas. Ningún entorno protector puede sostenerse sobre el desgaste silencioso de sus trabajadores.

Convertir el colegio en refugio requiere, finalmente, una cultura compartida. No depende de un docente excepcional ni de una oficina especializada, sino de acuerdos, rutas y relaciones coherentes. La protección se vuelve creíble cuando el alumnado comprueba que sus preocupaciones son escuchadas, que la información se maneja con prudencia y que las normas se aplican sin humillación.

Así se cierra la idea de una escuela sin muros. Abrirse a la comunidad no significa quedar expuesta sin límites, sino construir redes capaces de cuidar. Cuando el territorio, las familias, el profesorado, el DECE y los servicios públicos articulan sus responsabilidades, la institución puede ofrecer algo más que resguardo momentáneo: un espacio donde aprender, recuperar confianza y comenzar a imaginar que las circunstancias difíciles no tienen la última palabra.



CAPÍTULO VIII:

**INVESTIGAR DESDE LA PROPIA PRÁCTICA:
EL DOCENTE COMO AUTOR DE SU EXPERIENCIA**

Enseñar produce conocimientos que pocas veces llegan a escribirse. Cada ajuste realizado durante una clase, cada estrategia que permite recuperar la participación y cada decisión adoptada frente a una dificultad contienen aprendizajes profesionales. Sin embargo, una parte importante de ese saber permanece en la memoria del docente y desaparece cuando cambia de institución, asume otras responsabilidades o deja de compartir la experiencia. Ponce Tituaña et al. (2024) sostienen que el docente investigador puede transformar la educación cuando relaciona la indagación con los problemas concretos de su práctica y con una comprensión interdisciplinaria del contexto.

Investigar desde el aula no exige abandonar la docencia para convertirse en especialista académico. Significa observar con mayor atención, formular preguntas relevantes y reunir evidencias que permitan comprender lo que ocurre. La experiencia profesional ofrece intuiciones valiosas, aunque estas pueden estar condicionadas por expectativas, rutinas o interpretaciones parciales. La práctica reflexiva ayuda a contrastarlas, integrar teoría y experiencia y tomar decisiones mejor fundamentadas frente a los desafíos cotidianos (Lujan Pomasoncco & Llanos Gonzales, 2025).

Esta perspectiva recupera la autoría del profesor sin idealizar su capacidad de acción. Quien enseña conoce de cerca las interacciones, los silencios y las dificultades que atraviesan el aprendizaje, pero también necesita reconocer que su mirada es una entre varias. Escuchar al alumnado, conversar con colegas y examinar producciones permite ampliar la interpretación. Así, investigar no consiste en confirmar lo que el docente ya pensaba, sino en permitir que la evidencia cuestione sus primeras explicaciones y abra posibilidades de cambio.

Desde allí, la investigación-acción ofrece una ruta especialmente pertinente. Su lógica articula planificación, intervención, observación y reflexión en ciclos que permiten estudiar una situación mientras se intenta mejorarla. Huaranga Charapaqui y Mateo Jesús (2025) destacan que este proceso favorece la resolución colaborativa de problemas educativos y el crecimiento profesional. Su valor reside en que la transformación no se aplaza hasta terminar la investigación, sino que acompaña la producción de conocimiento desde el comienzo.

Para sostener esa indagación no siempre se requieren instrumentos complejos. Un diario de campo, una guía de observación, una conversación breve o el análisis de trabajos estudiantiles pueden aportar información suficiente cuando responden a una pregunta clara. La observación participante resulta útil porque permite registrar lo que ocurre dentro de la dinámica habitual del aula; no obstante, quien observa también forma parte de lo obser-

vado. Reconocer esa implicación evita presentar las notas personales como una descripción completamente neutral.

La información recogida adquiere mayor profundidad cuando se organiza e interpreta. Acumular registros no equivale a investigar, del mismo modo que narrar una experiencia no constituye todavía una sistematización. Aviña Godínez et al. (2024) explican que sistematizar permite recuperar, reconstruir y analizar críticamente las prácticas para producir conocimiento socialmente relevante. La pregunta central deja de ser únicamente qué ocurrió y comienza a indagar por qué sucedió, qué tensiones aparecieron y qué aprendizajes pueden comunicarse.

El capítulo aborda este proceso mediante cuatro movimientos complementarios. Primero presenta la investigación-acción como camino para mejorar la práctica cotidiana. Después examina herramientas sencillas para recoger información sobre clima, participación y equidad. Más adelante desarrolla la sistematización de experiencias pedagógicas y, finalmente, analiza las formas de compartirlas con otros docentes. La secuencia avanza desde la pregunta nacida en el aula hasta la construcción de una comunidad profesional capaz de aprender de sus propias experiencias.

En conjunto, esta propuesta sostiene que documentar la práctica no constituye una obligación añadida ni una búsqueda de reconocimiento individual. Es una manera de impedir que los aprendizajes profesionales se pierdan y de someter las decisiones pedagógicas a revisión. Cuando el profesor observa, interpreta, escribe y comparte, deja de aparecer como ejecutor de métodos elaborados por otros. Se reconoce como autor de un conocimiento situado, abierto a la crítica y comprometido con la transformación de la escuela.

Investigar lo que vivimos: La investigación-acción como camino para mejorar lo que hacemos día a día

Analizar lo que vivimos comienza cuando una dificultad cotidiana deja de explicarse mediante respuestas automáticas. Ante la baja participación, por ejemplo, resulta sencillo afirmar que el grupo carece de interés. Una mirada investigativa pregunta quiénes participan, en qué actividades, bajo qué condiciones y qué decisiones docentes podrían estar influyendo. Peralta-Castro y Mayoral-Valdivia (2022) explican que la investigación-acción permite detectar problemas de la práctica mediante la reflexión y orientar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La pregunta inicial necesita ser concreta y encontrarse dentro del margen de actuación docente. “¿Por qué los estudiantes no aprenden?” re-

sulta demasiado amplia y atribuye al grupo una condición uniforme. En cambio, preguntar cómo influye el trabajo en parejas en la participación durante una unidad permite observar, intervenir y comparar. Delimitar no reduce la importancia del problema; lo convierte en una situación que puede estudiarse con evidencias y dentro de un tiempo razonable.

A partir de esa pregunta, conviene describir la situación antes de proponer una solución. Revisar producciones, registrar interacciones y escuchar al alumnado ayuda a distinguir hechos de interpretaciones. Luzuriaga Torres (2023) sostiene que la práctica reflexiva mejora la capacidad docente para responder y adaptarse a los desafíos del aula. Sin una descripción suficiente, existe el riesgo de seleccionar una estrategia atractiva que no responda a las causas reales de la dificultad.

El siguiente movimiento consiste en diseñar una acción pequeña y justificable. Puede modificarse la forma de formular preguntas, reorganizar los grupos o introducir una estrategia de retroalimentación. La investigación-acción no exige transformar toda la enseñanza al mismo tiempo. Huaranga Charapaqui y Mateo Jesús (2025) describen ciclos de planificación, acción, observación y reflexión que permiten introducir ajustes progresivos. Trabajar en pequeña escala facilita comprender qué cambió y qué dificultades permanecen.

Durante la intervención, recoger demasiados datos puede volver insostenible el proceso. Una guía breve de observación, algunas producciones estudiantiles y una pregunta de salida suelen aportar información suficiente. El instrumento debe responder directamente al problema estudiado. Si interesa analizar la equidad de la participación, registrar únicamente calificaciones finales aportará poco; será más pertinente observar turnos de palabra, tiempos de espera y formas de intervención.

La información también necesita incluir la perspectiva estudiantil. Una actividad que el docente considera motivadora puede ser vivida como confusa, excesiva o poco accesible. Preguntar qué facilitó la participación y qué barreras aparecieron permite contrastar miradas. Ponce Tituaña et al. (2024) destacan que la investigación docente adquiere mayor potencial transformador cuando integra diferentes áreas y experiencias. Escuchar al alumnado no transfiere la responsabilidad pedagógica, pero mejora la interpretación del proceso.

Terminado el primer ciclo, la reflexión debe ir más allá de decidir si la estrategia funcionó. Conviene examinar para quién produjo cambios, en qué condiciones y qué evidencias respaldan la conclusión. Un aumento general de participación puede ocultar que las intervenciones continúan con-

centradas en pocos estudiantes. Tipan Llanos et al. (2026) encontraron una relación positiva entre investigación educativa y práctica reflexiva, lo que refuerza la necesidad de interpretar los resultados antes de convertirlos en afirmaciones generales.

Cuando los resultados no coinciden con lo esperado, la experiencia no pierde valor. Una intervención fallida puede revelar que la pregunta estaba mal formulada, que el tiempo fue insuficiente o que existían barreras no consideradas. La investigación-acción transforma el error en información y permite iniciar un nuevo ciclo. Su rigor no depende de demostrar éxito, sino de documentar lo ocurrido, reconocer límites y justificar los cambios posteriores.

Investigar la propia práctica tampoco significa hacerlo en soledad. Compartir registros con colegas ayuda a descubrir interpretaciones que el docente no había contemplado. Una mirada externa puede señalar patrones, formular preguntas o advertir conclusiones apresuradas. Torres et al. (2020) identificaron la necesidad de pares académicos y espacios institucionales para examinar críticamente la docencia. La colaboración fortalece la investigación cuando se sostiene en confianza y no en vigilancia.

Dentro de la realidad ecuatoriana, este proceso debe ser viable frente a la carga administrativa, la diversidad territorial y los recursos disponibles. Un proyecto demasiado ambicioso puede convertirse en una obligación imposible de sostener. La investigación cotidiana necesita instrumentos breves, tiempos definidos y preguntas vinculadas con decisiones reales. No requiere programas especializados para comenzar; exige constancia, organización y una disposición honesta para revisar la propia actuación.

También conviene proteger la privacidad de quienes participan. Los registros deben evitar datos innecesarios, y cualquier difusión posterior necesita anonimizar nombres y situaciones identificables. Investigar desde el aula no autoriza a exponer dificultades personales ni convertir a los estudiantes en objetos de estudio. La dimensión ética atraviesa la formulación de preguntas, la recolección de información, el análisis y la comunicación de los resultados.

La experiencia comienza a convertirse en conocimiento cuando el docente puede explicar el problema, la acción realizada, las evidencias recogidas y los aprendizajes obtenidos. Esa explicación no pretende formular una receta aplicable a todas las aulas. Su valor reside en mostrar una respuesta situada y sus condiciones. Investigar lo vivido significa hacer visible el razonamiento pedagógico para que pueda ser comprendido, discutido y mejorado.

Así, la investigación-acción devuelve al profesor una autoría que no se basa en afirmar que posee todas las respuestas. Se construye al formular mejores preguntas, contrastar interpretaciones y aprender de aquello que no funcionó. Cuando la práctica cotidiana se observa con método, la experiencia deja de ser una sucesión de decisiones aisladas. Se convierte en una fuente legítima de conocimiento para transformar el aula y dialogar con otros docentes.

Herramientas sencillas para mirar el aula: Cómo recoger datos reales sobre el clima y la equidad en clase

El aula ofrece información constantemente, aunque no toda resulta visible mientras se enseña. El docente explica, responde preguntas, regula tiempos y atiende situaciones inesperadas, por lo que su memoria conserva apenas una parte de lo ocurrido. Investigar la práctica exige detener esa corriente y observarla a partir de una pregunta definida. Mendoza-Carmona y Martínez-Ortega (2021) señalan que la observación participante permite aproximarse a los discursos, actitudes e interacciones escolares, siempre que el registro avance desde la descripción hacia una interpretación reflexiva.

La pregunta elegida determina aquello que merece atención. Si interesa conocer el clima del aula, no basta con anotar que la clase transcurrió con tranquilidad o que existió participación. Conviene examinar cómo se reciben los errores, quién puede solicitar ayuda, qué sucede frente a un desacuerdo y cuáles son las relaciones durante el trabajo colectivo. Urquiza Esparza et al. (2025) distinguen dimensiones afectivas, cognitivas, sociales y físicas en la construcción de un ambiente inclusivo, lo que impide reducir el clima escolar a la simple ausencia de conflictos.

Cuando el propósito se orienta hacia la equidad, la mirada necesita desplazarse desde el promedio del grupo hacia la distribución de las oportunidades. Una clase puede parecer participativa mientras las intervenciones se concentran en pocos estudiantes. Una tabla sencilla permite registrar quién responde voluntariamente, a quién se invita a hablar, cuánto tiempo se concede para pensar y qué reacción recibe cada aporte. El propósito no consiste en exigir intervenciones idénticas, sino en descubrir si la organización favorece repetidamente unas formas de expresión y deja otras en los márgenes.

Para que ese registro resulte útil, conviene diferenciar lo observado de la interpretación. Escribir que cuatro estudiantes respondieron nueve de las doce preguntas ofrece una evidencia examinable; afirmar que el resto no mostró interés atribuye una intención todavía no comprobada. Esta distinción protege la investigación de conclusiones apresuradas. Además, per-

mite formular nuevas preguntas sobre la claridad de las consignas, el tiempo de espera concedido y las formas de participación que quizá no fueron reconocidas por el instrumento.

El diario de campo aporta una segunda capa de análisis, pues permite situar los datos dentro de la experiencia completa. Una estructura manejable puede separar tres componentes: descripción del episodio, interpretación provisional y decisión para la clase siguiente. Luna-Gijón et al. (2022) explican que este recurso hace visibles los procesos de pensamiento y favorece la reflexión sobre las acciones realizadas. Su valor no reside en escribir extensamente, sino en conservar detalles significativos antes de que sean sustituidos por impresiones generales.

A medida que los registros se acumulan, aparecen patrones que una observación aislada difícilmente podría mostrar. Quizá las estudiantes participan menos en determinadas actividades, algunos compañeros reciben preguntas más complejas o ciertos errores provocan correcciones inmediatas. Estas regularidades no demuestran por sí mismas la existencia de discriminación, pero proporcionan razones para profundizar. Un patrón necesita compararse en distintos momentos antes de convertirse en una conclusión sobre la equidad de las relaciones y oportunidades presentes en el aula.

La mirada docente, por rigurosa que sea, continúa siendo parcial. Por ello, escuchar al alumnado no funciona como un complemento decorativo, sino como una fuente indispensable de información. Una pregunta anónima al finalizar la clase puede indagar cuándo se sintieron escuchados, qué dificultó su participación o qué apoyo les permitió comprender. Conner et al. (2024) encontraron que la receptividad docente hacia la voz estudiantil se relaciona con mayores niveles de compromiso y agencia. Consultar adquiere sentido investigativo cuando las respuestas influyen en decisiones posteriores.

No todas las voces se recogen eficazmente mediante una conversación abierta. Quienes hablan con mayor facilidad pueden dominar nuevamente el intercambio y ocultar experiencias menos visibles. Alternar formularios breves, notas anónimas, diálogos en parejas y representaciones gráficas amplía las posibilidades de expresión. Esta diversidad resulta particularmente importante en aulas interculturales, multilingües o integradas por estudiantes que necesitan más tiempo para organizar sus ideas. El método debe responder a la pregunta y a las características del grupo, no imponer una única manera de participar.

Las escalas cortas pueden aportar una visión panorámica del am-

biente. El alumnado podría valorar afirmaciones como “puedo equivocarme sin ser ridiculizado”, “sé a quién pedir ayuda” o “mis ideas son tomadas en cuenta”. Un promedio favorable nunca debería cerrar la indagación, porque puede ocultar experiencias minoritarias de exclusión. Los datos numéricos adquieren mayor significado al relacionarse con comentarios, observaciones y producciones. Un clima inclusivo se comprende mejor mediante evidencias complementarias que a través de una medición aislada (Urquiza Esparza & Orihuela Ticona, 2026).

Los trabajos estudiantiles revelan otra dimensión de la equidad. Revisar cuadernos, borradores y tareas permite analizar quién recibe devoluciones específicas, qué producciones pueden corregirse y cuáles son aceptadas con expectativas reducidas. A veces, el trato interpersonal parece respetuoso, pero las oportunidades académicas continúan distribuyéndose de manera desigual. Examinar la dificultad de las preguntas, la calidad de los apoyos y las posibilidades de revisión permite conectar el clima relacional con el derecho efectivo a aprender.

Una observación entre colegas puede ampliar todavía más esta lectura. Mientras una persona dirige la clase, otra registra un aspecto previamente acordado, como los turnos de palabra, las interrupciones o la organización de los grupos. La visita pierde su valor cuando pretende juzgar todo el desempeño o funciona como supervisión encubierta. En cambio, una pregunta delimitada facilita una conversación profesional basada en hechos y ayuda a descubrir decisiones que suelen pasar inadvertidas en medio de la actividad docente.

Las grabaciones de audio o video ofrecen la posibilidad de revisar pausadamente un episodio, pero su utilización exige criterios claros. El encuadre nunca captura toda la realidad y la presencia de una cámara puede modificar las conductas. Además, se requieren autorización, almacenamiento seguro y eliminación posterior de los archivos. La tecnología no convierte la observación en un procedimiento neutral; únicamente permite regresar a una parte de lo ocurrido. Su pertinencia depende de que aporte información difícil de obtener mediante un recurso menos invasivo.

Ninguna evidencia debería interpretarse de forma independiente. Si una tabla registra pocas intervenciones orales, pero las consultas muestran que varios estudiantes prefieren escribir antes de hablar, el hallazgo no señalaría necesariamente falta de interés. Podría indicar que la clase reconoce una forma limitada de participación. Messiou et al. (2025) sostienen que la voz estudiantil favorece la inclusión cuando se recoge mediante actividades participativas, se valora a través del diálogo y conduce a cambios concretos en las prácticas escolares.

Este contraste puede organizarse mediante una matriz sencilla que reúna la evidencia observada, las explicaciones posibles, la información faltante y la acción que se desea probar. Tal estructura obliga a considerar más de una interpretación antes de intervenir. El silencio, por ejemplo, puede relacionarse con desconocimiento, temor, tiempo insuficiente o preferencia por otro modo de expresión. La clase siguiente ofrece una oportunidad para probar una modificación y recoger nuevas evidencias, manteniendo activa la lógica de la investigación-acción.

El cuidado ético atraviesa todo el proceso. Los registros deben evitar etiquetas y datos personales innecesarios, especialmente cuando abordan exclusión, conflictos o bienestar emocional. Tampoco corresponde recopilar información sensible sin conocer cómo protegerla o qué ruta institucional activar. Investigar el aula no convierte al alumnado en objeto de estudio. Lo reconoce como participante de una práctica educativa que necesita ser comprendida y mejorada sin comprometer su privacidad ni su dignidad.

Recoger datos reales tampoco implica llenar formularios después de cada clase. Una herramienta sencilla puede resultar suficiente si responde a una pregunta clara, se utiliza sin interrumpir la enseñanza y produce decisiones posibles. El rigor no depende del volumen de información, sino de la relación entre pregunta, evidencia, interpretación y acción. Mirar mejor consiste en observar pocos aspectos con continuidad y mantener la disposición necesaria para cuestionar las primeras certezas.

De este modo, una tabla de participación, un diario breve, algunas producciones y la voz del alumnado pueden contar una historia que la intuición no alcanza a reconstruir. Los datos muestran quién encuentra oportunidades, qué barreras se repiten y dónde necesita cambiar la enseñanza. Cuando la información regresa al aula convertida en nuevas decisiones, observar deja de ser una actividad pasiva. Se transforma en una manera concreta de construir un espacio más equitativo, comprensible y abierto a distintas formas de aprender.

Escribir nuestra propia historia: Contar y sistematizar las experiencias pedagógicas que sí funcionan

Una experiencia pedagógica puede transformar un aula y, aun así, desaparecer sin dejar más huella que el recuerdo de quienes participaron. Esto ocurre cuando las prácticas exitosas no se registran, sus decisiones permanecen implícitas y los aprendizajes se conservan únicamente en la memoria docente. Escribir lo vivido permite detenerse, reconstruir el proceso y comprender por qué una estrategia produjo determinados resulta-

dos. Barragán-Giraldo (2023) sostiene que la sistematización convierte la práctica educativa en una fuente de saber, pues relaciona acciones, experiencias e interpretaciones dentro de una lectura crítica.

No toda experiencia, sin embargo, necesita presentarse como excepcional para merecer ser contada. Una modificación sencilla en la organización de los grupos, una estrategia que recuperó la confianza o una forma distinta de retroalimentar pueden contener aprendizajes relevantes. El valor no radica en demostrar que todo resultó perfecto, sino en explicar qué problema se enfrentó, cómo se actuó y qué transformaciones pudieron observarse. Córdoba Moreno et al. (2024) destacan que las narrativas docentes fortalecen la reflexión pedagógica y permiten resignificar la escuela como espacio de incidencia social.

Narrar una experiencia tampoco equivale a enumerar actividades en orden cronológico. Decir qué ocurrió representa apenas el primer nivel de la escritura. La sistematización comienza cuando el docente pregunta por qué tomó determinadas decisiones, qué tensiones aparecieron y cómo cambiaron sus interpretaciones. Jara Holliday (2018) propone reconstruir el proceso vivido para avanzar posteriormente hacia una interpretación crítica. En ese tránsito, la experiencia deja de ser una sucesión de acontecimientos y comienza a revelar su lógica pedagógica.

El punto de partida debe ser una experiencia concreta en la que el docente haya participado directamente. Puede tratarse de una secuencia didáctica, un proyecto comunitario, una estrategia inclusiva o una intervención frente a un problema de convivencia. Delimitar el objeto evita intentar contar todo lo sucedido durante un periodo demasiado amplio. Resulta más útil profundizar en una práctica específica que elaborar una descripción general donde las decisiones más significativas terminan diluidas.

Una vez establecido el objeto, conviene formular un eje de sistematización. Este eje funciona como una pregunta que orienta la reconstrucción y permite seleccionar la información pertinente. Si una experiencia mejoró la participación, el análisis podría concentrarse en las decisiones que ampliaron las oportunidades de expresión. Barragán-Giraldo (2023) explica que sistematizar exige reconocer la relación entre la acción, la práctica y el saber producido. Sin un eje, el relato corre el riesgo de convertirse en una memoria extensa, pero poco analítica.

A partir de esa orientación, la reconstrucción puede apoyarse en planificaciones, diarios de campo, producciones estudiantiles, fotografías autorizadas y registros de evaluación. Estas evidencias permiten revisar la memoria y comprobar si los cambios percibidos encuentran respaldo en in-

formación concreta. Coll et al. (2023) advierten que la calidad de las evidencias depende del contexto, los métodos empleados y el aprendizaje que se pretende documentar. Acumular materiales no garantiza una interpretación rigurosa; cada evidencia debe responder a la pregunta central.

La voz del alumnado aporta una dimensión que los documentos docentes no pueden sustituir. Preguntar qué actividad resultó útil, qué dificultad persistió o qué cambio reconocieron permite contrastar la intención pedagógica con la experiencia de quienes aprendieron. Una estrategia puede haber funcionado para algunos y haber generado nuevas barreras para otros. Incorporar estas diferencias evita construir relatos triunfalistas y muestra que toda práctica educativa produce resultados diversos, condicionados por las características del grupo.

Los colegas también pueden contribuir mediante conversaciones, observaciones o revisión de borradores. Una mirada externa ayuda a identificar supuestos que el autor considera evidentes y a formular preguntas sobre decisiones poco explicadas. Hizmeri-Fernández et al. (2025) muestran que la escritura narrativa profundiza la experiencia cuando permite volver sobre ella y reconocer la presencia de los estudiantes dentro del relato. Escribir acompañado no elimina la autoría; la fortalece al someter la interpretación a otras perspectivas.

Durante la reconstrucción, la línea de tiempo puede organizar los momentos decisivos. No necesita incluir cada actividad, sino aquellos acontecimientos que modificaron el rumbo de la experiencia: el problema inicial, una decisión inesperada, una resistencia, un ajuste y un resultado relevante. Esta secuencia permite observar que las prácticas pedagógicas no se desarrollan exactamente como fueron planificadas. Su riqueza aparece, con frecuencia, en la capacidad docente para leer lo que ocurre y responder sin abandonar el propósito formativo.

La interpretación comienza al preguntarse qué explica esos cambios. Si aumentó la participación, quizá no se debió únicamente a la estrategia aplicada, sino también a la confianza construida, la modificación de los grupos o el tiempo concedido para pensar. Ogia Berrocal (2024) plantea que la sistematización implica una búsqueda crítica y dialógica capaz de descubrir las dimensiones subyacentes de la acción educativa. Reconocer varios factores protege al docente de atribuir el resultado a una causa única.

Esa lectura incluye necesariamente las dificultades. Un relato que presenta solamente logros pierde credibilidad y ofrece poco aprendizaje a otros profesionales. Las resistencias, errores y decisiones fallidas muestran las condiciones reales de la práctica. Escribirlas no debilita la experiencia;

permite comprender sus límites. La honestidad metodológica exige señalar qué evidencias faltaron, qué aspectos no pudieron resolverse y cuáles fueron las condiciones específicas que favorecieron los resultados alcanzados.

También conviene diferenciar una experiencia prometedora de una práctica cuya efectividad ha sido demostrada. Si el grupo mejoró después de una intervención, puede afirmarse que se observaron avances, pero no necesariamente que la estrategia fue la única causa. El lenguaje debe corresponder con el alcance de las evidencias. Evitar afirmaciones absolutas fortalece el texto y permite que otros docentes valoren con mayor precisión qué elementos podrían adaptar a sus propios contextos.

En la realidad ecuatoriana, las experiencias necesitan describir el territorio y las condiciones institucionales donde se desarrollaron. Una estrategia aplicada en una escuela urbana con conectividad estable no puede trasladarse sin ajustes a una institución rural multigrado. El contexto no es un apartado decorativo, sino una clave interpretativa. Explicar los recursos disponibles, las características del grupo y las barreras encontradas ayuda a comprender por qué una práctica funcionó y bajo qué condiciones podría reproducirse.

Narrar desde la experiencia tampoco autoriza a exponer la vida de los estudiantes. Los nombres, imágenes y situaciones personales deben protegerse, especialmente cuando el relato aborda discapacidad, violencia, dificultades familiares o desempeño académico. La escritura pedagógica necesita distinguir entre la información relevante para comprender la práctica y los datos que únicamente satisfacen la curiosidad. Preservar la confidencialidad forma parte de la calidad ética del texto y del respeto hacia quienes hicieron posible la experiencia.

La estructura final puede organizarse de manera sencilla: contexto, problema, propósito, acciones, evidencias, interpretación, aprendizajes y desafíos. Esta secuencia ofrece claridad sin imponer una fórmula rígida. Rodríguez Acevedo (2024) muestra que las narrativas docentes rurales permiten comprender realidades educativas que suelen permanecer fuera de los discursos generales. La escritura situada convierte condiciones particulares en conocimientos que pueden dialogar con experiencias desarrolladas en otros territorios.

El estilo también necesita equilibrar precisión técnica y cercanía. Una sistematización no debe ocultar la experiencia detrás de un lenguaje excesivamente abstracto, pero tampoco reducirse a un testimonio emocional. Conceptos, datos y escenas pueden combinarse para mostrar qué ocurrió y por qué resulta pedagógicamente relevante. La primera persona es

legítima cuando expresa participación y responsabilidad, siempre que las afirmaciones se apoyen en evidencias y no únicamente en impresiones.

Escribir nuestra historia significa, finalmente, reconocer que la práctica docente produce conocimiento. La experiencia sistematizada no ofrece recetas universales; aporta preguntas, decisiones y aprendizajes que otros pueden examinar. Cuando una práctica se reconstruye con evidencias, incorpora distintas voces y reconoce sus límites, deja de pertenecer solamente a quien la desarrolló. Se convierte en patrimonio profesional de una comunidad educativa que aprende de lo vivido.

Dar forma escrita a una experiencia también transforma a su autor. Al ordenar los acontecimientos, el docente descubre relaciones que no advirtió mientras actuaba, revisa certezas y comprende el sentido de decisiones aparentemente pequeñas. La sistematización devuelve profundidad al trabajo cotidiano y permite afirmar una autoría responsable: no la de quien se presenta como dueño del éxito, sino la de quien interpreta críticamente su práctica para ponerla al servicio de otros.

Del aula al mundo: Cómo compartir nuestras prácticas con otros docentes para construir red

Una experiencia sistematizada alcanza una nueva dimensión cuando deja de permanecer en el archivo personal y entra en conversación con otros docentes. Compartir no significa exhibir una clase perfecta ni presentar una receta que todos deban repetir. Consiste en comunicar una práctica situada, explicar las decisiones que la sostuvieron y reconocer sus límites. Sepúlveda y Aparicio-Molina (2024) muestran que las comunidades profesionales se fortalecen cuando el intercambio pedagógico forma parte de una cultura colaborativa y no depende únicamente de iniciativas individuales.

Dar este paso puede resultar difícil. Muchos profesores consideran que su experiencia es demasiado cotidiana para interesar a otros o temen que las dificultades relatadas sean interpretadas como falta de competencia. Sin embargo, el conocimiento profesional nace precisamente de situaciones concretas: una estrategia que amplió la participación, una adaptación que eliminó una barrera o una intervención que no produjo el resultado esperado. Compartir estos procesos permite convertir el trabajo diario en una fuente legítima de aprendizaje colectivo.

El primer espacio para hacerlo se encuentra dentro de la propia institución. Una reunión pedagógica puede destinar algunos minutos a presentar una pregunta, una evidencia y un aprendizaje obtenido. No hace falta exponer todo el proyecto ni preparar una conferencia extensa. Peña Ruz

(2023) encontró que las relaciones entre colegas suelen valorarse positivamente, aunque existen pocas oportunidades de observación, acompañamiento y retroalimentación. Crear momentos breves y regulares ayuda a convertir la conversación informal en conocimiento profesional compartido.

La forma de presentar la experiencia condiciona su utilidad. Mostrar únicamente el resultado final impide comprender el camino seguido. Conviene explicar el contexto, el problema inicial, la acción desarrollada, las evidencias recogidas y los cambios introducidos. Una estructura clara permite que los colegas identifiquen qué elementos podrían dialogar con sus propias aulas. El propósito no es convencerlos de adoptar la estrategia, sino proporcionar información suficiente para analizarla críticamente.

Las dificultades merecen un lugar explícito dentro de ese relato. Una experiencia excesivamente pulida puede inspirar admiración, pero ofrece pocas orientaciones para enfrentar problemas reales. En cambio, explicar qué decisión falló, qué resistencia apareció y cómo se ajustó la propuesta muestra el razonamiento pedagógico. Muñoz Felix et al. (2024) destacan que las comunidades profesionales facilitan la construcción conjunta de saberes cuando existe ayuda mutua y disposición para examinar las prácticas sin convertir el intercambio en competencia.

Para que esa apertura sea posible, la institución necesita construir confianza. Nadie compartirá dudas o resultados inesperados si teme ser ridiculizado, evaluado o sancionado. La conversación debe centrarse en la situación pedagógica y evitar juicios sobre la capacidad personal del profesor. Preguntas como “¿qué evidencia te llevó a modificar la estrategia?” favorecen la reflexión; afirmaciones como “yo nunca lo habría hecho así” cierran el diálogo antes de que se produzca aprendizaje.

La retroalimentación entre colegas también requiere preparación. Escuchar una experiencia no autoriza a formular consejos inmediatos sin comprender el contexto. Antes de proponer alternativas, conviene solicitar aclaraciones, identificar decisiones valiosas y reconocer las condiciones institucionales. Sánchez Zamudio (2026) señala que las comunidades profesionales favorecen la desprivatización de la enseñanza y el diálogo reflexivo cuando se organizan como espacios participativos de mejora continua. La colaboración pierde fuerza cuando una voz se presenta como superior a las demás.

Además de las reuniones, la observación entre pares permite conocer la práctica mientras ocurre. Un docente puede invitar a otro para registrar un aspecto específico, como la participación, el uso de preguntas o la organización de los equipos. Después, ambos contrastan la intención con lo ob-

servado. Esta modalidad exige acuerdos de confidencialidad y un propósito delimitado. No se trata de inspeccionar la clase, sino de reunir información que permita comprenderla desde una perspectiva adicional.

El intercambio puede extenderse hacia círculos de estudio o pequeños grupos de investigación. Sus integrantes eligen un problema compartido, revisan literatura, prueban estrategias y comparan resultados. Martínez Triana y De Sousa (2022) describen la formación en red como una experiencia que articula saberes, culturas y prácticas pedagógicas entre docentes de distintos territorios. La red adquiere profundidad cuando no se limita a circular materiales, sino que produce preguntas y conocimientos mediante la colaboración.

En Ecuador, estos grupos pueden organizarse dentro de una institución, un circuito educativo o una red entre escuelas cercanas. Las diferencias territoriales enriquecen la conversación siempre que no se conviertan en comparaciones jerárquicas. Una estrategia desarrollada en una unidad urbana puede aportar ideas a una escuela rural, pero necesita adaptación. Compartir responsablemente implica describir las condiciones originales y evitar presentar la experiencia como una solución universal.

La escritura amplía la posibilidad de que otros conozcan ese proceso. Una experiencia puede convertirse en relato pedagógico, informe de sistematización, artículo de reflexión o estudio de caso. Cada formato responde a propósitos diferentes. El relato destaca la experiencia vivida; la sistematización interpreta su proceso; el artículo científico exige una estructura metodológica y un diálogo más amplio con la literatura. Elegir el formato adecuado evita forzar una práctica para que parezca una investigación que no fue diseñada como tal.

Antes de enviar un texto a una revista, conviene revisar cuidadosamente su línea editorial, alcance y normas para autores. Existen publicaciones dedicadas a investigaciones empíricas y otras abiertas a experiencias pedagógicas, innovaciones o ensayos. Seleccionar el espacio correcto aumenta la pertinencia del manuscrito. Revistas como *Mamakuna*, vinculada con la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, ofrecen un lugar específico para visibilizar prácticas docentes y reflexiones sobre transformación educativa.

El arbitraje académico no debería interpretarse únicamente como una barrera. Las observaciones editoriales pueden ayudar a delimitar mejor

la experiencia, fortalecer la argumentación y reconocer vacíos de evidencia. Aun así, los comentarios necesitan analizarse con criterio. El autor conserva la responsabilidad de decidir qué cambios mejoran el texto y cuáles modificarían injustificadamente su sentido. Publicar constituye un proceso de aprendizaje, no solo una búsqueda de aceptación.

No toda experiencia necesita llegar a una revista para ser útil. Una ficha compartida, un boletín institucional, un pódcast o una presentación breve pueden alcanzar a docentes que rara vez consultan publicaciones especializadas. La elección del medio depende de la audiencia y del propósito. Un texto académico favorece el análisis detallado; un audio breve puede divulgar una estrategia; un taller permite discutirla y adaptarla colectivamente. Ningún formato resulta superior en todos los contextos.

Las plataformas digitales amplían estas posibilidades, pero también pueden promover intercambios superficiales. Compartir fotografías y frases motivadoras genera visibilidad, aunque no siempre permite comprender cómo se desarrolló la práctica. Zeng et al. (2025) encontraron una relación positiva entre el intercambio de conocimientos docentes y el desarrollo del conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar. La red digital aporta más cuando conserva contexto, evidencia y reflexión, en lugar de limitarse a exhibir productos.

Un recurso breve puede mantener el rigor si responde preguntas esenciales: qué problema abordó, con quiénes se trabajó, qué se hizo, qué evidencias se recogieron y qué se aprendió. Incluir estas claves evita que una estrategia circule separada de las condiciones que le dieron sentido. También ayuda a que quien la recibe distinga entre los elementos centrales y aquellos que podrían modificarse según su contexto.

La autoría necesita cuidarse durante todo el proceso. Compartir materiales no significa renunciar al reconocimiento del trabajo realizado. Cada documento debería incluir nombres, institución, fecha y condiciones de uso. Si la experiencia fue construida con colegas, estudiantes o personas de la comunidad, sus contribuciones deben ser reconocidas de manera justa. La circulación del conocimiento profesional no se opone a la autoría; depende de una atribución clara y responsable.

Proteger al alumnado resulta todavía más importante. Un proyecto exitoso no justifica publicar nombres, rostros, calificaciones o historias personales sin autorización. Anonimizar datos y seleccionar evidencias evita

que la difusión convierta a estudiantes identificables en ejemplos de dificultad o superación. La dimensión ética no aparece después de escribir; debe acompañar la documentación, la elección de imágenes y la decisión sobre dónde circulará el material.

La participación estudiantil puede incorporarse cuando el formato y las condiciones lo permiten. Los estudiantes pueden explicar qué aprendieron, comentar el proceso o participar en una presentación, siempre que su intervención sea voluntaria y adecuada a su edad. Su voz aporta una perspectiva que el docente no puede sustituir. Sin embargo, participar en una experiencia no obliga a aparecer en su difusión, y la negativa nunca debería producir consecuencias académicas.

Construir red también exige reciprocidad. Una persona no forma parte de una comunidad profesional solo porque publica sus materiales. Necesita leer, escuchar, comentar y reconocer los aportes de los demás. Las redes prosperan cuando el conocimiento circula en varias direcciones y sus integrantes pueden pedir apoyo sin sentirse evaluados. El intercambio deja de ser una vitrina individual y se convierte en una relación de aprendizaje sostenido.

Esa reciprocidad incluye devolver a la comunidad los resultados de aquello que ayudó a construir. Si familias, organizaciones o actores locales participaron en una experiencia, necesitan conocer cómo fue interpretada y difundida. Compartir el texto, organizar una conversación o entregar una versión accesible reconoce su contribución. El conocimiento producido con la comunidad no debería circular únicamente en espacios académicos alejados de quienes aportaron sus experiencias.

Las redes necesitan igualmente una memoria organizada. Guardar experiencias en repositorios, bibliotecas digitales o archivos institucionales permite recuperarlas cuando cambian los equipos docentes. Un repositorio útil no acumula archivos sin clasificación; incorpora descriptores, contextos, niveles educativos y temas. De esta manera, la búsqueda no depende de conocer personalmente al autor y el saber pedagógico permanece disponible para nuevas generaciones profesionales.

La organización institucional resulta decisiva para sostener estos procesos. Publicar, acompañar colegas y participar en redes requiere tiempo que no debería salir siempre del descanso personal. Las autoridades pueden reservar espacios para escribir, revisar experiencias y desarrollar encuentros.

Sin estas condiciones, compartir se convierte en una tarea adicional sostenida por quienes ya poseen mayores cargas. La cultura colaborativa necesita respaldo organizativo y recursos, no únicamente entusiasmo.

También conviene evitar que la innovación se transforme en una competencia por reconocimiento. Premiar solo las experiencias más vistosas puede invisibilizar prácticas silenciosas que mejoran la participación, el cuidado o la evaluación. El valor de una experiencia debería analizarse por su pertinencia, evidencia y capacidad reflexiva, no por la sofisticación tecnológica o la calidad gráfica de su presentación. Una estrategia sencilla puede contener aprendizajes profesionales profundos.

Compartir implica aceptar, además, que otros docentes adaptarán la propuesta. Una experiencia publicada deja de estar completamente bajo el control de su autor y entra en diálogo con contextos distintos. Esa adaptación no constituye una pérdida, siempre que se reconozca la fuente y se conserven los principios centrales. El conocimiento pedagógico se fortalece cuando nuevas aplicaciones permiten contrastar qué funciona, para quiénes y bajo qué condiciones.

La red alcanza madurez cuando también documenta los cambios realizados por quienes recuperan una práctica. Una estrategia puede producir resultados diferentes en otra institución debido a los recursos, la edad del alumnado o la cultura escolar. Comparar esas variaciones evita buscar recetas y permite construir conocimiento acumulativo. Cada aplicación añade preguntas, límites y posibilidades a la experiencia original.

Del aula al mundo no describe, por tanto, un salto inmediato hacia publicaciones de gran alcance. Es un recorrido que puede comenzar con una conversación entre colegas, continuar mediante una sistematización y llegar a una red o revista. Lo importante es que el conocimiento no pierda su relación con la práctica. Compartir adquiere sentido cuando ayuda a otros a pensar, no únicamente cuando aumenta la visibilidad de quien escribe.

Así se completa el propósito del capítulo y del libro. El docente investiga su práctica, recoge evidencias, interpreta la experiencia y decide compartir lo aprendido. En ese movimiento afirma su autoría sin aislarse, porque reconoce que el conocimiento pedagógico crece mediante el diálogo. Cuando las experiencias circulan con rigor, honestidad y respeto, una clase concreta puede transformarse en una pregunta compartida por muchos docentes y en el punto de partida para nuevas respuestas.

CONCLUSIONES

Ningún estudiante aprende separado de su historia, su familia, su cultura y su territorio. Las desigualdades económicas, lingüísticas, sociales y emocionales influyen en sus oportunidades educativas, aunque no determinan definitivamente sus capacidades. Reconocerlas permite determinar apoyos pertinentes sin disminuir las expectativas académicas. La inclusión deja así de ser una medida excepcional y se convierte en un principio que atraviesa la enseñanza, la convivencia y la evaluación. Una escuela justa no exige al estudiante ocultar sus necesidades para pertenecer. Le proporciona condiciones para aprender, participar y construir autonomía desde su identidad.

El conocimiento escolar se vuelve significativo cuando ayuda a comprender los problemas, preguntas y experiencias del entorno. La música, la memoria, la oralidad, los saberes comunitarios y los medios digitales pueden enriquecer el currículo si son examinados con rigor. Partir de la realidad no significa permanecer encerrado en ella, sino utilizarla como puerta hacia nuevos conceptos, territorios y perspectivas. La enseñanza conecta lo cotidiano con el conocimiento científico para ampliar la comprensión del mundo. De esta manera, aprender deja de ser repetición y se transforma en una experiencia de indagación, diálogo y participación responsable.

El docente transforma cuando reflexiona sobre su práctica, reconoce sus sesgos y conserva la disposición para aprender. Sin embargo, ninguna transformación sostenible puede depender del sacrificio de profesionales aislados. El cuidado emocional, la colaboración entre colegas y el liderazgo pedagógico son condiciones esenciales para sostener la vocación. Trabajar en equipo permite convertir las dificultades individuales en preguntas compartidas y construir respuestas mejor fundamentadas. La fortaleza docente no consiste en soportarlo todo, sino en saber pedir apoyo,

establecer límites y participar en comunidades capaces de cuidarse mientras mejoran la enseñanza.

Una calificación puede resumir un resultado, pero no consigue explicar por completo el proceso de aprendizaje. Evaluar con humanidad exige criterios claros, evidencias diversas y oportunidades reales de mejora. La retroalimentación necesita describir los avances y orientar acciones sin utilizar el error como motivo de humillación. Portafolios, diarios, rúbricas y diálogos de autoevaluación permiten reconocer trayectorias que una prueba aislada suele ocultar. El rigor se fortalece cuando la evaluación distingue el conocimiento de factores ajenos al objetivo académico. Evaluar justamente significa acompañar el progreso sin convertir ninguna dificultad en una sentencia definitiva.

Abrir los muros escolares implica reconocer que las familias, el barrio y las organizaciones locales también producen conocimientos y redes de cuidado. Esta relación requiere escuchar las fortalezas y necesidades del territorio sin reducirlo a sus carencias. Los proyectos comunitarios, las alianzas familiares y los espacios de protección permiten conectar el currículo con problemas reales. A su vez, la investigación de la práctica convierte la experiencia del profesorado en conocimiento compartido. Cuando el docente observa, sistematiza, escribe y construye redes, su trabajo deja de permanecer aislado y pasa a enriquecer la memoria profesional de la escuela.

La transformación educativa comienza en decisiones cotidianas: escuchar antes de juzgar, preguntar antes de imponer, acompañar antes de clasificar y documentar antes de olvidar. Este libro defiende una escuela donde conocimiento y humanidad no compiten, sino que se fortalecen mutuamente. Una escuela que reconoce las barreras sin definir a las personas por ellas y que mantiene altas expectativas sin abandonar el cuidado. Educar significa, en último término, crear las condiciones para que nadie tenga que dejar de ser quien es para descubrir todo lo que puede llegar a ser.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Parra, J. C., Reasco Garzón, B. C., & Coello Vásquez, V. J. (2024). La inclusión educativa en la educación superior: Desafíos y perspectivas en Ecuador. *Revista InveCom*, 4(2), e040206. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10558676>
- Almendras Chacana, R. A., & Jara Pérez, K. P. (2024). Entre el estallido y la pandemia: Prácticas de contextualización curricular en el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. *Revista Enfoques Educativos*, 21(1), 117-139. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2024.73716>
- Amiano, I., Gezuraga-Amundarain, M., & Alonso-Sáez, I. (2024). Aprendizaje-servicio como instrumento para incorporar la Agenda 2030 en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(43), 181-203. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.43.1463>
- Anderson, S. K., Ozsezer-Kurnuc, S., & Jain, P. (2024). Judging student teacher effectiveness: A systematic review of literature. *British Journal of Educational Studies*, 72(5), 553-585. <https://doi.org/10.1080/00071005.2024.2374070>
- Andrade Dávila, D. A. (2025). La gestión educativa y la participación de los padres de familia en la Unidad Educativa Apuela, periodo lectivo 2024-2025. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(1). <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.919>
- Apotheloz, D., & García Martínez, I. (2025). Análisis de la incidencia del liderazgo distribuido sobre el sentido de pertenencia y compromiso docente en el establecimiento de buenas prácticas. *MLS Educational Research*, 9(2). <https://doi.org/10.29314/mlser.v9i2.4036>
- Aranibar-Naval, M. (2026). La inflación del prefijo auto- en el discurso educativo: Una crítica al término "autoevaluación" y su reconfiguración metacognitiva desde una perspectiva emancipadora. *Identidades. Aportes para la Educación en el Siglo XXI*, 2(7). <https://doi.org/10.47993/idce271781>
- Arbildo Maldonado, C. (2026). Evaluación formativa como motor del aprendizaje significativo en educación básica regular: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 10(42). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i42.1249>
- Arias Ortiz, E., Giamb Bruno, C., Morduchowicz, A., & Pineda, B. (2024). El es-

tado de la educación en América Latina y el Caribe 2023. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0005515>

- Bacher, S., Durán, T., Oliveira Paulino, F., Colón, E., & Dávila, G. (2025). Alfabetización mediática e informacional en América Latina y el Caribe: Introducción y reflexiones. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (159), 37-42.
- Bahamón Álvarez, D. (2026). Convivencia escolar en Latinoamérica: Teorías y estrategias para su mejora. *Línea Imaginaria*, 3(24). <https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v3i24.5783>
- Balabarca-Poves, G. A., Caycho-Valencia, F. A., Hanco-Pichuilla, N., & Lezama-Cuellar, C. (2024). Estrategias para el desarrollo de la práctica reflexiva docente en Iberoamérica. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(1), 44-60. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i1.3550>
- Barragán-Giraldo, D. F. (2023). Sistematización de experiencias educativas: Entre teoría y metodología. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(1), 155-180. <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i1.122>
- Barrezueta-Cabrera, T., Renés-Arellano, P., & Hernando-Gómez, Á. (2023). ¿Están seguros los jóvenes en redes sociales? Diseño de un instrumento para medir la competencia mediática frente a los riesgos de redes sociales. *Contratexto*, (40), 29-54. <https://doi.org/10.26439/contratexto2023.n40.6448>
- Becerra-Lubies, R., & Moya-Vergara, R. (2023). La ética del cuidado y la pedagogía crítica en contextos de vulnerabilidad social: Aportes para una educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.15280>
- Bolívar Botía, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (361), 23-27. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>
- Briseño-Roa, J. (2024). Escuela y territorio: Prácticas territorializadas en la educación básica indígena comunitaria en Oaxaca, México. *Cuadernos de Antropología Social*, (60), 199-216. <https://doi.org/10.34096/cas.i60.14133>
- Busquier, L. M., & Parra, V. F. (2022). Cartografías históricas y epistemológicas sobre la interseccionalidad en América Latina y el Caribe. En L. M. Busquier & V. F. Parra (Eds.), *Feminismos, cuidados e interseccionalidad* (pp. 49-77). Teseo.

<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/218816>

- Cadena Sánchez, L. N., Murillo Calle, L. L., García Espinosa, M., Rivera Bombón, J. E., & Moreno Vega, L. G. (2025). La práctica reflexiva como eje en el desarrollo profesional docente: Diario pedagógico, autoevaluación y comunidades de aprendizaje colaborativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19705
- Calderón Álvarez, L. F. (2022). Reflexiones sobre tradición oral en el aula. *Educación y Ciencia*, (26), e12889. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e12889>
- Calvachi Morillo, M. A., & Trujillo-Avilés, E. M. (2026). Fundamentos y prácticas de la pedagogía decolonial: Una revisión bibliográfica. *Pedagogía y Saberes*, (65). <https://doi.org/10.17227/pys.num65-22468>
- Cárdenas Velasco, E., Díaz Rodríguez, P. A., Ledesma Cambindo, R. D., & Pérez Moreno, C. S. (2024). Diálogos de saberes en la escuela: Una estrategia para fomentar el aprendizaje intercultural [Trabajo de maestría, Universidad El Bosque]. Repositorio Institucional de la Universidad El Bosque.
- Carrasco, R., Fontecilla, M., De Padua, E., & Flores, M. (2025). SUMMA aulas dialógicas: Transformar la enseñanza y el aprendizaje mediante la colaboración. *Banco Interamericano de Desarrollo*. <https://doi.org/10.18235/0013450>
- Carter Donoso, M. J. (2023). Orientaciones para la contextualización curricular en escuelas catalogadas como vulnerables [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio Institucional UC. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/74826>
- Carvalho, M. A. A. S., & Ximenes, V. M. (2022). Dimensões dos preconceitos e estigmas na educação: Uma revisão sistemática. *Educação*, 45(1), e42298. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.42298>
- Carrillo Pineda, M., Bolívar Zapata, A. M., Medina Moya, J. L., Gómez Gómez, M. M., Valencia Deossa, Á. L., & Alzate-Yepes, T. (2024). Saberes previos de los estudiantes: Aspectos esenciales que un docente experto identifica, interpreta y organiza para favorecer el aprendizaje. *Investigación y Educación en Enfermería*, 42(2), e02. <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v42n2e02>
- Castaño Valencia, D. L. (2023). Adaptación curricular al contexto comunitario con enfoque “educación para la vida”: Una transformación nece-

saría en el sistema educativo actual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 1155-1174. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8789

Cavallini, A., & Álvarez, G. (2024). Panorama de estudios latinoamericanos sobre retroalimentación escrita en formación de posgrado. *Praxis Educativa*, 28(2), 1-18. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280217>

Chamba-Zarango, A. P., & Aguilar-Gordón, F. del R. (2025). La influencia del sistema educativo ecuatoriano en el desarrollo del pensamiento crítico del Bachillerato General Unificado. *Revista Cátedra*, 8(2), 113-132. <https://doi.org/10.29166/catedra.v8i2.8399>

Chimoy Lenz, E. P. (2022). Aprendizaje basado en problemas para el pensamiento crítico y creativo en estudiantes de educación primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 5648-5662. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1696

Cid García, M., & Marcillo Murillo, D. (2023). El aprendizaje situado: Una oportunidad para la práctica pedagógica innovadora, crítica y reflexiva. *Revista Científica Hallazgos21*, 8(3), 316-329. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v8i3.639>

Coll, C., Díaz Barriga Arceo, F., Engel Rocamora, A., & Salinas Ibáñez, J. (2023). Evidencias de aprendizaje en prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2), 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.37293>

Comparán Franco, J. M. (2025). Las barreras que enfrentan alumnos con o sin discapacidad para la inclusión educativa en educación superior. *Punto CUNorte*, 11(20), e20217. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i20.217>

Concha, C. M., Sánchez, G. I., & Rojas, C. A. (2022). Diagnóstico socioterritorial participativo: Una estrategia que articula las necesidades de la sociedad con la formación universitaria. *Formación Universitaria*, 15(6), 49-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000600049>

Conner, J., Mitra, D. L., Holquist, S. E., & Boat, A. (2024). How teachers' student voice practices affect student engagement and achievement: Exploring choice, receptivity, and responsiveness to student voice as moderators. *Journal of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-024-09513-0>

Cordero Arroyo, G. (2022). La retroalimentación dialógica como proceso

constitutivo de la práctica docente. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24, e5r.
<https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e5r.5773>

Córdoba Moreno, C. C., Gallego Henao, A. M., & Gómez Betancur, M. I. (2024). Narrativas docentes: Transformación y resignificación de la escuela como espacio de incidencia social. *Plumilla Educativa*, 33(2).
<https://doi.org/10.30554/p.e.2.5104.2024>

Cortés Seitz, T. T. (2025). Bullying y ciberacoso en la formación de futuros docentes: Un estudio sobre la violencia en contextos universitarios. *Revista InveCom*, 5(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13926180>

Cruz Hernández, J. L., Corral Monroy, M. M., & Bravo Moreno, J. (2024). Recuperación de prácticas comunitarias indígenas: Apuntes para una pedagogía decolonial en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e1980.

Cruz Picón, P. E. (2022). El enfoque crítico del currículo: Una alternativa de transformación social. *Revista EDUCARE*, 26(3), 552-571.
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i3.1619>

Cruz, M. C., & Gutiérrez González, C. E. (2022). Cartografía curricular comunitaria: Hacia un giro comunitario-territorial en educación. *Fragmentos de Cultura*, 32, 141-159.

Cuasquén, F., Díaz, R. G., & López Pantoja, J. (2026). La oralidad como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la identidad cultural en contextos interculturales. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 6(1). <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v6i1.1674>

Curbelo Varela, L. B. (2025). Preguntas para enseñar: Pensamiento crítico en acción. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 16(1), e206.
<https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.1.3908>

Dávila-Cisneros, J. D., Fernández-Celis, M. del P., Tello-Flores, R. Y., & Puican-Carreño, A. (2024). Análisis de la comunicación alumno-profesor en la enseñanza universitaria. *Episteme Koinonía*, 7(14), 40-61.
<https://doi.org/10.35381/e.k.v7i14.4064>

Dávila Ramírez, J. R., & Huertas Martínez, J. A. (2024). Evaluación formativa y calidad de la retroalimentación: Diseño y validación de escalas para profesores escolares. *Educación XX1*, 27(2), 65-89.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.38283>

De-Casas-Moreno, P., Rojas-Estrada, E. G., & Aguaded, I. (2026). Desinfor-

mación y alfabetización mediática e informacional: Perspectivas de jóvenes comunicadores en México, Chile y Uruguay. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, (43). <https://doi.org/10.31921/doxacom.3089>

De la Fuente-González, S., Menéndez Álvarez-Hevia, D., & Rodríguez-Martín, A. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje: Una revisión sistemática de su papel en la formación docente. *Alteridad. Revista de Educación*, 20(1), 113-128. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09>

Delgado-Cobeña, E. I., Pinargote-Párraga, S. A., Fernández-Ferrín, C. A., & Paredes-Pachay, G. E. (2024). Estudio diagnóstico sobre la participación de la familia en el proceso educativo de los estudiantes de educación básica. *Reincisol*, 3(6), 6254-6267. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)6254-6267](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6254-6267)

Delgado Valdivieso, K. E., Vivas Paspuel, D. A., Carrión Berrú, C. B., & Reyes Masa, B. del C. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(Número especial 5), 18-35.

Díaz-Pérez, C. W., Guzmán-Meza, M. E., & Gastello-Mathews, W. (2024). Comunidades profesionales de aprendizaje y transformación de la enseñanza docente. *Estudios Pedagógicos*, 50(1), 279-289. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000100279>

Díaz Sánchez, A. S. (2025). Portafolio docente: Innovación en el curso institucional de evaluación del aprendizaje en la Universidad de Las Américas [Tesis de maestría, Universidad de Las Américas]. Repositorio Digital de la Universidad de Las Américas. <https://dspace.udla.edu.ec/handle/33000/18710>

Diestra Quiñones, R. V. (2024). Retroalimentación formativa en estudiantes universitarios. *Revista ConCiencia EPG*, 9(1), 50-66. <https://doi.org/10.32654/ConCiencia.9-1.3>

Eduarte Anchundia, K. M., & España Muñoz, S. (2026). La identidad en la música ecuatoriana: Tradiciones y costumbres en las letras de la música popular. *Ibero Ciencias*, 5(2). <https://doi.org/10.63371/ic.v5.n2.a993>

Escobar Domínguez, M. G. (2024). Práctica pedagógica del pensamiento crítico desde la psicología cultural. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), 301-326.

- Fernández Fonseca, E., & Tabares Jiménez, A. de J. (2024). La educación en derechos humanos en la escuela: Una revisión sistemática al contexto latinoamericano. *Ánfora*, 31(56), 145-177. <https://doi.org/10.30854/anf.v31.n56.2023.1007>
- Ferrer Torres, J. D., & Botero Giraldo, M. C. (2024). El currículo como eje de la formación educativa: Análisis de las tendencias curriculares y su resignificación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10707
- Figueroa, J. A., & Araya Cortés, A. (2023). Contextualización curricular para una educación inclusiva: Representaciones y experiencias docentes. *Revista INTEREDU*, 1(8), 63-84. <https://doi.org/10.32735/S2735-6523202300083056>
- Flores Partida, C. A., Vera Noriega, J. Á., & Tánori Quintana, J. (2023). Clima escolar y acción docente para intervenir en eventos de violencia escolar: Resultados del Programa Nacional de Convivencia Escolar en el noroeste de México. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(48), 12-29. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.001>
- Fontana Abad, M. (Ed.). (2023). La alianza familia-escuela y su impacto educativo: Elementos para la generación de políticas educativas basadas en la evidencia. Narcea.
- Fraile Ruiz, J., Gil-Izquierdo, M., Zamorano-Sande, D., & Sánchez-Iglesias, I. (2023). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27498>
- Furman, M., & Larsen, M. E. (Eds.). (2022). Las preguntas educativas entran a las aulas. Universidad de San Andrés. <https://repositorio.udesa.edu.ar/handle/10908/23413>
- Gaba, M. R., Gajardo-Poblete, C., & Murillo-Núñez, N. (2024). Transversalización de la perspectiva de género(s) en el desarrollo curricular y docente de pregrado universitario (2019-2024). *Estudios Pedagógicos*, 50(3), 79-101. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000300079>
- García Gámez, G. de J. (2024). La evaluación como herramienta para mejorar los aprendizajes: La retroalimentación y la evaluación auténtica. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(9), 17-32.

- García-Martínez, I., Latorre-Medina, M. J., & López-García, M. (2023). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colaborativo: Una revisión de experiencias iberoamericanas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 1-16.
- García-Martínez, L., & Reyes-Cabrera, W. R. (2026). Análisis de la formación docente para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (41). <https://doi.org/10.21555/rpp.3570>
- García Rangel, E., & López-Contreras, R. (2023). Aulas emocionalmente seguras y su impacto en el aprendizaje de niños en situaciones de riesgo psicosocial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1-24. <https://doi.org/10.11600/ricsnj.21.2.5410>
- García Rangel, F., Vega Cano, R., & Vallaes, F. (2022). Ética, desarrollo sostenible y responsabilidad social desde la docencia en instituciones de educación superior latinoamericanas. *Emerging Trends in Education*, 4(8A), 48-61. <https://doi.org/10.19136/etie.a4n8A.4729>
- García Salazar, M. A., García Salazar, V. R., & Elías Bustamante, C. A. (2024). La participación estudiantil en la convivencia escolar en estudiantes de primero de secundaria de una institución educativa pública, Ica 2023. *Revista de Climatología*, 24, 1250-1271. <https://doi.org/10.59427/rcli/2024/v24cs.1250-1271>
- Garzón, C. A., & De la Yncera Hernández, N. de la C. (2025). Clima escolar, resiliencia y salud mental: Estrategias para un entorno educativo protector. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16955
- Gayona Galindo, M., Condori Ccolque, L. Y., & Maldonado Quispe, R. (2026). La pedagogía de preguntas y su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico universitario. *Tribunal. Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 6(16), 1-16. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i16.501>
- Gómez, M. del C., & Agramonte, R. de la C. (2022). La convivencia escolar: Un tema recurrente en el contexto de las prácticas educativas actuales. *Revista Espacios*, 43(6), 1-17. <https://doi.org/10.48082/espacios-a22v43n06p01>
- González García, O., & Ortiz Granados, V. (2024). Integración de saberes ancestrales y conocimientos previos para el uso de la restauración eco-

lógica como herramienta de educación ambiental en la comunidad indígena de Coemaní. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15764

Gordillo-Fuentes, E. J., Laínez-Vera, J., & Esteves-Fajardo, Z. I. (2023). Educación inclusiva: Visión de una realidad en estudiantes de lenguas indígenas: México y Ecuador. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(Supl. 2), 844-859. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2983>

Guapi Guapi, A. C., & Castro Valle, R. A. (2026). Portafolios digitales para evaluación del aprendizaje en contexto universitario ecuatoriano: Estudio bibliométrico 2020-2026. *Maestro y Sociedad*, 23(1), 1101-1155. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/7555>

Guerra Zamora, P., & Figueroa Céspedes, I. (2024). Comunidades profesionales de aprendizaje: Una alternativa para fortalecer la práctica pedagógica en educación parvularia. *Revista Educación*, 48(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.55887>

Guzmán Munita, M., Villagra Bravo, C., Riquelme-Arredondo, A., Mayo González, S., & Sánchez Lara, R. (2024). Relatos del proceso de construcción identitaria del profesorado de y para la justicia social. *Revista Enfoques Educativos*, 21(1), 1-21. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2024.74888>

Heredia Banegas, G. J., Ochoa Zhingre, F. M., Veloz Adrián, A. F., & Villegas Lomas, L. M. (2024). El aprendizaje colaborativo en el fomento de la convivencia escolar: Una visión que trasciende el aula. *Revista Social Fronteriza*, 4(4). [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(4\)391](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(4)391)

Hizmeri-Fernández, J., Nova-Alegría, C., & Daza-Alarcón, F. (2025). La escritura de relatos en la formación docente como giro epistemológico experiencial. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 29(3). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i3.32308>

Holmos-Flores, E., Buendía-Aparcana, R. R., Castilla-Anchante, P. E., & Martínez-Muñoz, G. G. (2023). Pedagogía crítica y justicia social como un enfoque educativo para abordar desigualdades. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(16), 97-112. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i16.2526>

Huaranga Charapaqui, J. R., & Mateo Jesús, E. E. (2025). La investigación

- acción en el sector educativo: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(39), 2892-2904. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1093>
- Hurtado Bajaña, C. A., Gavilanes Castillo, Y. E., Zambrano Santos, A. E., Fajardo Mora, K. M., & Morales Tipan, I. A. (2026). Evaluación formativa y retroalimentación efectiva en el bachillerato: Una revisión sistemática con propuesta pedagógica para fortalecer el aprendizaje estudiantil. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(3), 2358-2379. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i3.6109>
- Inguanzo Arias, B., Guzmán Acuña, J., & Vieira do Nascimento, D. M. (2025). Género e interseccionalidad en la universidad: Desigualdades, políticas y transformaciones. *Educación Superior y Sociedad*, 37(1), 15-22.
- Isidro-Lorenzo, V. H., & Carcausto-Calla, W. (2024). Incidencia del saber pedagógico en la práctica reflexiva docente. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 1022-1032. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.780>
- Islas Limón, J. Y., Ojeda, N., Tovar Hernández, D. M., & Viñas-Velázquez, B. M. (2023). Contradicciones en la incorporación de la perspectiva de género en la práctica docente en Tijuana, México. *Culturales*, 11, e741. <https://doi.org/10.22234/recu.20231101.e741>
- Jara Holliday, O. (2018). La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Jaraiseh Abcarius, J., & Andrade-Rodas, E. (2025). Proyectos de vinculación interdisciplinarios alineados a los ODS: Un camino para el desarrollo de competencias transversales. En Congreso de Vinculación con el Medio. Universidad Andrés Bello.
- Jaramillo Valarezo, T. M., Páez Calvopiña, W. E., Pozo Paredes, S. V., & Salazar Carrera, J. A. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje para las adaptaciones curriculares en los estudiantes con necesidades educativas especiales de séptimo de básica. *Revista Ciencia Innovadora*, 3(4), e2025101. <https://doi.org/10.64422/rci.v3n4.2025.101>
- Jasso Alfieri, R. D. (2023). La educación frente a las desigualdades: Reflexiones y propuestas de acción desde un análisis y experiencia comparativos entre México y España. *Razón Crítica*, (15), 1-25.

<https://doi.org/10.21789/25007807.1977>

- Jáuregui Zárate, I. A. (2022). Las comunidades profesionales de aprendizaje para una práctica pedagógica de calidad. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24), 1249-1257. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.411>
- Jiménez Moreno, J. A. (2023). Evaluación educativa y rendición de cuentas: Tensiones y posibilidades para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(2), 9-25. <https://doi.org/10.15366/riee2023.16.2.001>
- Krainer, A. (2023). Diálogo intercultural en la educación superior en Ecuador. FLACSO Ecuador y Ediciones Abya-Yala. <https://doi.org/10.46546/2023-39atrio>
- Landeo Huamán, G. R. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes a partir del aprendizaje basado en problemas: Una revisión sistemática. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 132-144. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.70>
- Lárez-Hernández, J. H., & Sobarzo-Ruiz, R. A. (2024). La práctica reflexiva docente y su relación con las competencias investigativas en la formación inicial del profesorado. *Educación y Ciudad*, (47), e3191. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3191>
- León Marrou, M. E. (2022). Competencias investigativas del docente universitario: El pensamiento crítico, una aproximación teórica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 274-292. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2522
- Lis, D. I., Llera, D. S., & Bonino, N. (2024). Las rúbricas como estrategia de evaluación formativa en una experiencia de articulación interniveles. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(53), 294-312. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2387>
- López-Cardona, M., & Bedoya-Gómez, M. (2023). La esperanza crítica como categoría pedagógica en la formación docente en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 145-166. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12840>
- López-García, J. C. (2023). Rúbricas: Evaluación más allá de la calificación. Universidad Icesi. <https://repository.icesi.edu.co/items/e14543fb-34f5-45b4-a6dc-5d884bc85b87>
- López-Meseguer, R., & Aparicio-Hergueras, J. L. (2024). Participación estu-

diantil y desarrollo de la competencia ciudadana en la escuela: Apuntes para la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38(3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.3.101939>

López Vélez, M. E. (2023). Los derechos humanos como base de la convivencia escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 194-211.

Lozano-Blasco, R., Mira-Aladrén, M., & Gil-Lamata, M. (2023). Redes sociales y su influencia en los jóvenes y niños: Análisis en Instagram, Twitter y YouTube. *Comunicar*, 31(74), 125-137. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-10>

Lujan Pomasoncco, M., & Llanos Gonzales, M. T. (2025). Práctica reflexiva como estrategia docente para el desarrollo de competencias en educación básica: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(36), 579-590. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.939>

Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. A., & Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 245-264. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>

Luzuriaga Torres, N. C. (2023). Perspectivas de docentes y estudiantes relacionadas con la práctica reflexiva: Un análisis sistemático. *Reincisol*, 2(4), 129-145. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V2\(4\)129-145](https://doi.org/10.59282/reincisol.V2(4)129-145)

Magendzo-Kolstrein, A., & Toledo-Jofré, M. I. (2022). Justicia curricular y derechos humanos: Desafíos para los sistemas educativos latinoamericanos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(45), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6890>

Martínez Ordoñez, M. P., Villamar Vines, V. I., Zhindón Bermeo, E. A., & Armijos Romero, P. E. (2025). Inclusión educativa en el Ecuador: Avances, desafíos y perspectivas desde la normativa vigente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 8030-8048. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17525

Martínez Rizo, F. (2024). Hacia un sistema educativo 0-18 que promueva equidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(3), 397-422. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.641>

Martínez Triana, M., & De Sousa, M. (2022). Formación de docentes y estudiantes en redes. Brasil y Colombia: Una experiencia de pensar sobre

las interacciones de culturas y saberes. *Discimus. Revista Digital de Educación*, 1(1). <https://doi.org/10.61447/20220601/UM003>

- Maureira-Cabrera, O., Ahumada-Figueroa, L., Ascencio-Garrido, C., & Bandeira-Andriola, W. (2023). Liderazgo distribuido en centros escolares: Cambios en la percepción de prácticas educacionales. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(121), e0233839. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103839>
- Mejía, M. R. (2022). Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur: Cartografías de la emancipación. Ediciones Desde Abajo. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/169820>
- Mendoza-Carmona, B., & Martínez-Ortega, F. (2021). La observación participante y el diario de campo en la formación inicial docente: Una secuencia didáctica. En *Memoria del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Mendoza Párraga, J. E. (2025). Trabajo conjunto familia-escuela-sociedad para fortalecer la educación en contextos vulnerables [Sistematización de experiencias, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí]. <https://repositorio.uleam.edu.ec/handle/123456789/11398>
- Mendoza Sifuentes, J., Vega Vilca, C. S., Silva Narvaste, B., & Boy Barreto, A. M. (2024). El aprendizaje basado en problemas: Una perspectiva desde el contexto educativo. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(35), 2400-2416. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.877>
- Mercado-López, E. P., & Escudero-Nahón, A. (2025). Autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación como estrategias de evaluación del aprendizaje dentro del aula invertida. *Pensamiento Americano*, 18(36), e806. <https://doi.org/10.21803/penamer.18.36.806>
- Messiou, K., De los Reyes, J., Potnis, C., Dong, P., & Rwang, V. K. (2025). Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 29(7), 1168-1182. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729>
- Meza Arguello, D. M., Estrada Realpe, K. J., Franco Valdez, J. L., Pazmiño Gómez, G. Y., Luzuriaga Peña, L. L., & Rodríguez Paredes, C. L. (2024). La música como vehículo cultural: Impacto de las canciones en la identidad y cohesión social. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 3(3), 55-68. <https://doi.org/10.69516/xbfv6g57>

- Mina Urrutia, M. B. (2024). La práctica pedagógica: De la reflexión al pensamiento crítico. *Praxis & Saber*, 15(43), e17249. <https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v15.n43.2024.17249>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). Plan Nacional Escuelas Seguras: Acciones de prevención del delito y la violencia. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/plan_nacional_escuelas_seguras.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). Guía práctica de acompañamiento socioemocional en el Sistema Nacional de Educación. Registro Oficial, Segundo Suplemento N.º 704. https://esilecstorage.s3.amazonaws.com/biblioteca_silec/REGOFO-RIGINAL/2024/673CD8D6727F4891DFA70F0372F131EC3DAF6727.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (s. f.). Modelo de gestión de los Departamentos de Consejería Estudiantil. <https://educacion.gob.ec/modelos-de-gestion-dece/>
- Ministerio del Interior del Ecuador. (2024). Comunidades Educativas Seguras y Protectoras. <https://www.ministeriodelinterior.gob.ec/mas-de-500-mil-estudiantes-se-benefician-con-el-programa-comunidades-educativas-seguras-y-protectoras/>
- Mollo Flores, M. E., & Deroncele Acosta, A. (2022). Modelo de retroalimentación formativa integrada. *Universidad y Sociedad*, 14(1), 391-401.
- Montalvo Condori, F. (2026). Pedagogía decolonial de producción de conocimientos desde las prácticas comunitarias. *Horizonte Académico*, 6(2). <https://doi.org/10.70208/3007.8245.v6.n2.451>
- Montoya Naguas, T. M., Fierro Ríos, M. C., Ayala Arias, M. C., Lema Cordonez, P. C., & Pillapaxi Taipe, M. P. (2024). El Diseño Universal para el Aprendizaje, un modelo para la inclusión educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13231
- Morales Lobo, M., & Fernández, J. G. (2024). Comunidades profesionales de aprendizaje para implementar la evaluación formativa: De la evaluación de los aprendizajes del alumnado a la evaluación de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 25-38. <https://doi.org/10.15366/riee2024.17.1.002>
- Moreles-Vázquez, J. (2024). Desigualdad educativa y elementos que condicionan el logro académico en pruebas estandarizadas en México.

- Moreno Aguirre, J., & Báez Sepúlveda, M. (2024). Ética profesional, disidencia e incidencia en la formación docente contemporánea. *Revista Docencia Universitaria*, 25(1), 1-17. <https://doi.org/10.18273/revdu.v25n1-2024001>
- Muñoz Felix, A. P., Flores Arriola, A. L., Félix Tipián, L. E., & Cárdenas Valverde, J. C. (2024). Las comunidades profesionales de aprendizaje en las escuelas. *Aula Virtual*, 5(12), 1510-1528. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14673232>
- Muñoz-Hinrichsen, F. I., Camargo-Rojas, D. A., Grassi-Roig, M., Torres-Paz, L., Pérez-Tejero, J., Martínez-Aros, A., & Herrera-Miranda, F. (2024). Facilitadores y barreras para la inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Física en Colombia, Chile, España y Perú. *Apunts Educación Física y Deportes*, (158), 34-43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/4\).158.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/4).158.04)
- Muñoz-Ortiz, W. W., García-Mera, G. M., Esteves-Fajardo, Z. I., & Peñalver-Higuera, M. J. (2023). El Diseño Universal de Aprendizaje: Un enfoque para la educación inclusiva. *Episteme Koinonía*, 6(12), 167-183. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2550>
- Näslund-Hadley, E., & Alonzo, H. (2024). Desigualdad, educación y competencias en América Latina: Evidencia de la evaluación regional del aprendizaje. *Banco Interamericano de Desarrollo*. <https://doi.org/10.18235/0013269>
- Novoa Echaurren, A. (2023). Práctica reflexiva docente como método de investigación aplicada en educación. *Revista Realidad Educativa*, 3(1), 24-45. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i1.284>
- Núñez-Valdés, K., Núñez-Valdés, G., & Castillo-Paredes, A. (2024). Retroalimentación en el contexto educativo: Una revisión sistemática. *Formación Universitaria*, 17(2), 61-72. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062024000200061>
- Obregón Rucana, E. K. (2024). La retroalimentación y su relación con el aprendizaje autónomo de los estudiantes de la Institución Educativa Andahuasi, 2022 [Tesis de maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.
- Ocampo-González, A. (2022). Deconstrucción de la inclusión escolar: Pro-

legómenos para una pedagogía crítica de las diferencias. *Revista Educación*, 46(1), 415-432. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45102>

- Ogía Berrocal, L. E. (2024). *La sistematización de experiencias: Propuesta metodológica para transformar el quehacer pedagógico* [Tesis doctoral, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. Repositorio Institucional UMECIT.
- Ortega-Camarillo, D., Flores-Fahara, M., & Bailey-Moreno, J. (2025). Colaboración y liderazgo distribuido a través de la codocencia. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (91). <https://doi.org/10.21556/edutec.2025.91.3549>
- Ortiz Castiblanco, C. C., & García Suárez, C. I. (2025). Caminar la enseñanza decolonial: Una propuesta metodológica para la transformación de las ciencias sociales escolares en América Latina. *Praxis Educativa*, 29(1), 1-18. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290120>
- Ossa Cornejo, C., & Mena Ruiz-Tagle, J. (2023). Estudios sobre pensamiento crítico en docentes y estudiantes de pedagogía latinoamericanos. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 4(2), 133-152. <https://doi.org/10.22320/reined.v4i2.5787>
- Pacheco-Zambrano, C. A., Campos-Vera, J. A., & Zambrano-Acosta, J. M. (2025). Desigualdad de la distribución presupuestaria y su impacto en la educación general básica en Ecuador. *Espacios*, 46(6), 322-332. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n06p27>
- Palacios-Núñez, M. L., Deroncele-Acosta, A., Medina-Zuta, P., & Goñi-Cruz, F. F. (2022). Aprendizaje profesional colaborativo: Hacia la sostenibilidad de la formación continua del docente para una educación de calidad. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (82), 167-182. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2569>
- Palomino Gutiérrez, G. (2023). Evaluación y retroalimentación humanizante y formativa: Nuevos escenarios en la educación contemporánea. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 8245-8268. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5959
- Pascual-Arias, C., & López-Pastor, V. M. (2024). Competencia investigadora, investigación-acción y formación permanente del profesorado. *Alteridad*, 19(2), 173-187. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.02>
- Pazos-Yerovi, E. I., & Aguilar-Gordón, F. del R. (2024). El aprendizaje basado en problemas como estrategia metodológica para el desarrollo del

pensamiento crítico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(53), 313-330. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2658>

Peinado Camacho, J. de J., & Valencia Maravilla, L. M. (2024). La autoevaluación como instrumento para desarrollar el aprendizaje autónomo en los alumnos de posgrado. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1816>

Peña Estrada, C. C., Vaillant Delgado, M., Soler-Nariño, O., Bring-Pérez, Y., & Domínguez-Ruiz, Y. (2023). Personas con discapacidad y aprendizaje virtual: Retos para las TIC en tiempos de COVID-19. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1-22. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.21.2.5183>

Peña Ruz, M. A. (2023). Colaboración docente bajo el modelo de comunidades profesionales de aprendizaje. *Educación*, 59(2), 403-417. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1635>

Peñaloza Camacho, K. I., Sinche Freire, L. I., Gallegos Cisneros, M. L., Morales Mina, J. H., & Reasco Cortez, M. E. (2026). Gestión educativa de estrategias de evaluación formativa para fortalecer el rendimiento académico y la autonomía en Básica Elemental y Media. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(4). <https://doi.org/10.56712/latam.v7i4.6390>

Peralta-Castro, F., & Mayoral-Valdivia, P. J. (2022). La investigación acción como estrategia de reflexión, mejora y cambio en la práctica docente de la enseñanza de lenguas. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), e019. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1152>

Pérez-Archundia, E., & Gutiérrez-Méndez, D. (2022). Impacto del estrés tóxico infantil en el rendimiento académico y la convivencia en escuelas vulnerables. *Sinergias Educativas*, 7(3), 88-105. <https://doi.org/10.37954/se.v7i3.290>

Pérez Castejón, D., & Vigo Arrázola, M. B. (2022). Actitudes y condicionantes de los futuros docentes hacia la educación inclusiva: Estudio meta-etnográfico. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (29), 203-220. <https://doi.org/10.18172/con.4977>

Pérez Dávila, F. L. (2023). Políticas educativas, investigación y práctica docente, una relación urgente en América Latina. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 4648-4663.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4788

- Pérez Portelles, R. E., & Díaz Berenguer, S. (2026). Desafíos y oportunidades de la educación inclusiva en Ecuador: Una perspectiva desde el aula. *Revista Interdisciplinaria de Educación, Salud, Actividad Física y Deporte*, 3(1). <https://doi.org/10.70262/riesafd.v3i1.2026.75>
- Pestano López, E. (2026). Alfabetización mediática informacional: Estado de la investigación en la comunidad científica latina. *Comunicación y Medios*, 35(53). <https://doi.org/10.5354/0719-1529.2026.80289>
- Ponce, J. (2023). Los primeros pasos: Políticas para el desarrollo infantil y la educación en América Latina. FLACSO Ecuador. <https://doi.org/10.46546/2023-44atrio>
- Ponce Tituaña, L. G., Páez Herrera, R. W., Armijos Espín, J. A., & Verduga Shiguango, H. A. (2024). El docente investigador en el quehacer educativo: Visión interdisciplinaria. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e260. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)260](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)260)
- Posso Pacheco, R. J., Chango Unapucha, M. C., Pacha Morales, M. A., Simba Pozo, A. R., & Simba Pozo, S. E. (2023). Interacciones docente-estudiante y su relación con el rendimiento académico. *GADE: Revista Científica*, 3(4), 370-382. <https://doi.org/10.63549/rg.v3i4.260>
- Puente Rodríguez, C. E., Aguilar Rodríguez, M. J., & Quishpi Chacha, N. R. (2026). Acceso a la educación superior para personas con discapacidad en Ecuador: Desafíos y legislación vigente. *Revista de Investigación Educativa Niveles*, 3(1), 53-65. <https://doi.org/10.61347/rien.v3i1.86>
- Puyol-Cortez, J. L., & Santander-Salmon, E. S. (2023). Educación y desigualdad social, sus enfoques sobre políticas educativas inclusivas. *Horizon Nexus Journal*, 1(1). <https://doi.org/10.70881/hnj/v1/n1/11>
- Quichimbo Saquichagua, F. F., Cabrera Mogrovejo, T. P., Arichabala Castro, J. A., & Verdugo Guamán, M. E. (2023). Proceso metodológico del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad. *Chachiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (20), 178-195. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.10>
- Quintar, E. R. (2022). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral: La enseñanza como espacio de sentido. Instituto Pensamiento y Cul-

tura en América Latina.

- Quishpe Salcán, A. C. (2025). Didáctica de las Ciencias Naturales y el aprendizaje situado en la educación superior. *Reincisol*, 4(7), 89-106. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)89-106](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)89-106)
- Ramírez Pita, F. L. (2024). Enfoques y perspectivas de los proyectos ambientales escolares. *Dialogus*, (13), 44-64. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i13.1332>
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: Los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2, 49-89. <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Grupo Magro Editores.
- Rigo, D. Y., Amaya, S., Guarido, G., & Llanes, L. (2023). Los recursos digitales como herramientas para repensar la agencia docente en futuros formadores. *Educación Superior*, 22(36), 11-31. <https://doi.org/10.56918/es.2023.i36.pp11-31>
- Robles Pinto, J. Y., Delgado Ayllon, F. A., Sandoval de Malky, S. V., & Agrela Rodrigues, F. de A. (2025). Aprendizaje-servicio como estrategia metodológica para el aprendizaje activo y la solución de problemas reales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15912
- Rocha-Espinoza, J. J., & Sánchez-Santamaría, J. (2026). Equidad educativa en el Ecuador después del COVID-19: Análisis crítico de acceso, inclusión y oportunidades. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2110>
- Rodríguez Acevedo, A. (2024). Narrativas docentes en escuelas rurales colombianas [Tesis doctoral, Universidad de La Salle]. Ciencia Unisalle.
- Rodríguez Centeno, C. A. (2023). La práctica docente como ejercicio moderno en nuestro presente. *Ethika+*, (8), 215-231. <https://doi.org/10.5354/2452-6037.2023.71551>
- Rodríguez-Gómez, H., & Silva-Pérez, M. (2023). Brechas digitales y exclusión educativa en sectores vulnerables de América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, 53, e09812. <https://doi.org/10.1590/198053149812>

- Rodríguez-Torres, Á. F., López-Belmonte, J., Marín-Marín, J. A., & Moreno-Guerrero, A. J. (2024). Actitudes del profesorado latinoamericano hacia la innovación educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 21(2), 206-222. <https://doi.org/10.22507/rli.v21n2a3499>
- Rojas Cuenca, A. Y., Granda Romero, B. de J., Rodríguez Torres, Á. F., & Ortiz Aguilar, W. (2024). Proyectos interdisciplinarios con impacto social en estudiantes de Educación General Básica. *MQRInvestigar*, 8(1). <https://doi.org/10.56200/mried.v4i12.10213>
- Romero Saldarriaga, M. A., Bravo Aguirre, B. A., Espinoza Franco, C. A., & Chamba Dioses, D. M. (2023). Uso de cuentos infantiles y estrategias metacognitivas para promover la convivencia escolar positiva. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 27(121), 42-51. <https://doi.org/10.47460/uct.v27i121.753>
- Saavedra Silva, J. A. (2024). Políticas públicas de convivencia escolar en América Latina: Una revisión sistemática desde las directrices PRISMA. *Discimus. Revista Digital de Educación*, 3(1), 39-68. <https://doi.org/10.61447/20240601/art02>
- Salazar, B. (2023). La retroalimentación formativa y su aplicación en la educación básica en escuelas de América Latina. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 6117-6131. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4906
- Salazar Sandoval, M. R., Rodríguez Marquezado, J. C., & Huapaya-Capcha, Y. A. (2026). Experiencias de implementación del pensamiento crítico para el desarrollo social. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 421-436. <https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.783>
- Salgado Oviedo, P. B. (2025). Desigualdad educativa en zonas rurales y urbanas del Ecuador. *Perspectivas Sociales y Administrativas*, 3(1). <https://doi.org/10.61347/psa.v3i1.73>
- Samaniego Jiménez, A., Moreno Quinto, N. M., Campuzano Yambo, M. L., & Valenzuela Méndez, K. (2024). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidades en escuelas públicas ecuatorianas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10727
- Samaniego Sarango, R. F. (2026). De la idea al impacto: Innovación sostenible, pensamiento emprendedor y gestión de proyectos con valor social en estudiantes de Bachillerato. *Dominio de las Ciencias*, 12(3). <https://doi.org/10.23857/dc.v12i3.5008>

- Sánchez Anguiano, H. M., Alonso Ruiz, R. J., & Soto Barajas, M. (2026). Identidad profesional docente: Un acercamiento desde la perspectiva de profesores en formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 56(1), 43-68. <https://doi.org/10.48102/rlee.2026.56.1.729>
- Sánchez-Ramos, M., & Martínez-Cerdá, J. F. (2023). La praxis dialógica en la escuela pública: Revisitando a Paulo Freire en los escenarios del siglo XXI. *Praxis Educativa*, 27(1), 1-18. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270104>
- Sánchez Zamudio, B. Y. (2026). Comunidades profesionales de aprendizaje: Un espacio para el desarrollo profesional docente [Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. Biblioteca Digital de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/7868>
- Santizo Rodall, C. A. (2022). Percepciones y sesgos cognoscitivos en la educación básica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(2), 25-42. <https://doi.org/10.15366/rie2022.15.2.002>
- Santana López, A. (2010). Relación familia-escuela en contextos de pobreza: Posibilidades y limitaciones en los procesos educativos. *Cultura, Hombre y Sociedad*, 20(1), 81-93. <https://doi.org/10.7770/CUHSO-V20N1-ART322>
- Sepúlveda, F., & Aparicio-Molina, C. (2024). Prácticas docentes vinculadas al desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 382-402. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16959>
- Serrano Arenas, D., & Cordero Arroyo, G. (2025). La caracterización de la convivencia escolar en el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55(2), 63-89. <https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.2.716>
- Siguencia Ávila, E. (2025). Sonidos de rebeldía: El símbolo musical como herramienta de agitación y memoria histórica en el Ecuador. *Pucara*, 2(36), 109-115. <https://doi.org/10.18537/puc.36.02.09>
- Silva Polo, A. P. (2023). El acceso a la educación en Ecuador: Comparación crítica entre las políticas educativas de los gobiernos de Lenín Mo-

- reno y Guillermo Lasso. *El Outsider*, 8, 85-103. <https://doi.org/10.18272/eo.v8i.2842>
- Solís Calvo, A. M. (2024). Narrativas de la desigualdad interseccional en la formación docente: Maestras que estudian y trabajan. *Tramas y Redes*, (6), 85-96. <https://doi.org/10.54871/cl4c600e>
- Suárez, D. H., & Messineo, F. (2022). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas y desarrollo profesional docente en América Latina. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270035. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270035>
- Suárez Marrero, P. A. (2026). Educación patrimonial de la música en Hispanoamérica (2000-2024): Tendencias y vacíos. *Ibero-American Journal of Education & Society Research*, 6(1). <https://doi.org/10.56183/iberoeds.v6i1.713>
- Tambaco Quintero, S. L., Rodríguez Paredes, C. L., Vera Mera, M. V., & Meza Arguello, D. M. (2025). Análisis comparativo entre la evaluación tradicional y nuevos enfoques de evaluación en el sistema educativo ecuatoriano. *Multidisciplinary Collaborative Journal*, 3(2), 292-316. <https://doi.org/10.63688/746pa815>
- Tapella, E. (2023). El mapeo de actores claves: Una herramienta al servicio de la evaluación participativa. *EvalParticipativa*. <https://evalparticipativa.net/wp-content/uploads/2023/06/MAPEO-DE-ACTORES-CLAVES-E.TAPELLA-EVALPARTICIPATIVA.pdf>
- Tapia, G., & Santa María, H. (2025). Prácticas de evaluación formativa en educación: Tendencias en Latinoamérica y el mundo. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (26), 297-318. <https://doi.org/10.37135/chk.002.26.14>
- Tardif, M., & Levasseur, L. (2022). Los saberes del trabajo docente en contextos de diversidad e inequidad social. Editorial SB y CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2x00vr7>
- Tello-Zuluaga, J., Ochoa Londoño, E. D., & Herrera Pérez, J. C. (2023). Análisis de las actitudes de maestros en ejercicio hacia la educación inclusiva. *El Ágora USB*, 23(1), 317-337. <https://doi.org/10.21500/16578031.6166>
- Tigua Villacreses, S. S. (2025). La dinámica familiar y su influencia en el de-

sarrollo académico de los niños y adolescentes de la Unidad Educativa María Auxiliadora de la ciudad de Manta, año 2025 [Trabajo de titulación, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí].

- Tipan Llanos, A. M., Pérez Canales, S. P., Salinas Salinas, S. J., & Moreira Naranjo, C. C. (2026). Investigación educativa y práctica reflexiva del docente. *Journal of Multidisciplinary Novel Journeys & Explorations*, 4(1), 1-12. <https://doi.org/10.63688/2e095q82>
- Torres, C. A. (2022). La pedagogía crítica de Paulo Freire en tiempos de globalización y hegemonía neoliberal. Siglo XXI Editores.
- Torres, M., Yépez, D., & Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. Chakiñan, *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (10), 87-101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>
- Torres-Bernal, R. G., Mejía-Campó, N., & Huayta-Franco, Y. J. (2024). Problemas y desafíos de las políticas públicas educativas en América Latina: Una revisión sistemática. *Comuni@cción*, 15(2), 167-180. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.2.1052>
- Torres de Luna, D. M., Plascencia González, M., & Salazar Ortiz, V. H. (2024). Injusticia cognitiva curricular en México: Narrativas académicas y étnicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2), 229-254. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.631>
- Trujillo-Avilés, E. M., & Calvachi-Morillo, M. A. (2026). Educación musical intercultural: Una revisión sistemática de literatura. *Educación y Ciudad*, (50). <https://doi.org/10.36737/01230425.3424>
- Tume Chunga, L. M. (2024). Estado de la convivencia participativa y democrática en estudiantes de educación básica en Perú. *Revista Científica*, 9(33), 196-211. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.9.196-211>
- Ullauri Ullauri, J. I. (2024). Reflexión sobre la práctica y agencia: Competencias esenciales para la actividad docente. *Killkana Social*, 8(2). <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v8i2.1560>
- Urquizo Esparza, R. L., Baylon Salvador, E. G., & Orihuela Ticona, R. C. (2025). Clima del aula inclusiva y logros académicos desde la experiencia docente. *Revista Simón Rodríguez*, 5(10), 59-67.

<https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v5i10.46>

- Urquiza Esparza, R. L., & Orihuela Ticona, R. C. (2026). Clima del aula inclusiva y logros de aprendizaje en adolescentes: Una revisión sistemática del estado del arte. *Revista InveCom*, 6(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15883216>
- Valdés-Morales, R., Carrasco-Aguilar, C., & Ascorra, P. (2023). Convivencia escolar y respuesta al trauma comunitario en escuelas urbanas vulnerables. *Psicoperspectivas*, 22(1), 1-14. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2730>
- Valdez Valdez, L. S., Sánchez Uscamayta, J. O., & Lescano López, G. S. (2023). Evaluación formativa: Retroalimentación, estrategias e instrumentos. *Revista Educación*, 47(2), 794-808. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53987>
- Vallejo Echeverría, B. A., Basantes Arellano, L. C., Ardila Portocarrero, N. Y., Estupiñán Palomino, J. E., & Basantes Ortega, M. M. (2024). El papel de la inteligencia artificial en la formación del pensamiento crítico en las nuevas generaciones. *ARANDU UTIC*, 11(2), 2021-2034.
- Varela Villarroel, S. D., Valencia Calderón, A. M., Pérez Tapia, M. B., Flores Puma, V. M., Ordoñez Goyes, K. H., & Arboleda Gallardo, M. F. (2025). Hacia una educación interseccional: Sistematización crítica de perspectivas y prácticas. *Código Científico Revista de Investigación*, 6(E1), 1-28.
- Vargas-Díaz, M. A., Rodríguez-Gómez, G., & López-Cruz, M. (2024). La voz del estudiante como recurso para la mejora de la práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2), 181-204.
- Vargas Grande, M. (2024). Cuestiones de la identidad profesional docente: Análisis a partir de la elaboración de un estado del arte. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2), 359-386. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.633>
- Vásquez Zúñiga, R., Báez Ledesma, K., & Santana Valenzuela, J. (2023). Aprendizaje entre pares por medio de modalidades de desarrollo profesional docente. XIII Seminario Internacional de la Red ESTRADO.
- Vega Rojas, M. R., Gutiérrez Navarrete, C. F., Orellana Roco, C. B., Yáñez Villouta, C. M., & Mindiola Bracho, D. del V. (2025). Sesgo de género en

la educación superior: Una deuda persistente y desafíos para la equidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18238

Velecela Morocho, G. B. (2023). La interacción comunicativa docente-estudiante y su relación con el aprendizaje escolar [Trabajo de titulación, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional de la Universidad de Cuenca.

Vera-Ruiz, S., Martín Romera, A., Vega-Muñoz, A., & Gil-Marín, M. (2025). Aprendizaje-servicio como práctica pedagógica para el fomento de competencias genéricas en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Formación Universitaria*, 18(3), 11-22. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062025000300011>

Vezub, L. (2023). Políticas y reformas docentes en América Latina: Entre la agenda de la educación superior y la formación docente. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 10(1), 76-86. <https://doi.org/10.29156/inter.10.1.8>

Villamar Rodríguez, E., Velásquez Zambrano, M., & Culque Núñez, C. A. (2025). La participación de las familias en los procesos de inclusión educativa y su incidencia en el fortalecimiento del tejido social en contextos vulnerables. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(5). <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4661>

Vinueza-Vinueza, D. J., Ortiz-Mancero, M. F., & Núñez-Naranjo, A. F. (2025). La inclusión educativa y el rol de la familia: Colaboración entre el hogar y la escuela para el éxito académico. *UNESUM-Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 9(3), 317-333. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v9.n3.2025.317-333>

Walsh, C. (2022). Pedagogías decoloniales: Prácticas subversivas de re-existencia, desacato y vida. Ediciones Abya-Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/22814>

Welson Vda. de Calderón, M. M., Castañeda Castañeda, I. A., & Chuquinaira Sama, H. (2025). Retroalimentación en la evaluación formativa: Retos y desafíos. *Revista Científica UISRAEL*, 12(2), 13-28. <https://doi.org/10.35290/rcui.v12n2.2025.1287>

- Wolpert Kuri, R., Avendaño Trujillo, V. F., Vargas Kotasek, S. M., & López Chávez, G. E. (2024). Contribución de la Estrategia Curricular en Igualdad de Género a la educación en igualdad de género, derechos humanos y cultura de paz. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2), 211-240. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.634>
- Yan, X., Mohd Ariffin, N., & Abdul Hamid, A. S. (2025). A systematic review of teacher bias and its effects on student academic achievement: A social-psychological perspective. *Environment and Social Psychology*, 10(10), 4057. <https://doi.org/10.59429/esp.v10i10.4057>
- Yáñez Benavides, E. del R., Oña Peñarreta, R. C., Viteri Guevara, X. O., & Macas Padilla, B. A. (2025). Equidad educativa en Ecuador: Análisis de brechas y avances en la inclusión de grupos étnicos y personas con discapacidad, 2009-2024. *Revista Social Fronteriza*, 5(3). [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(3\)733](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(3)733)
- Yedaide, M. M., & Barniu, R. B. (2024). Derechos, flexibilidad y justicia curricular: El Programa de Educación Profesional Secundaria en Argentina. *Praxis Educativa*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280105>
- Zambrano Loor, J. M. (2025). La evaluación formativa y su influencia en el proceso académico. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(1), 705-726. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.451>
- Zapata-Posada, J. J., Henao-López, C. P., & Quirós-Ramírez, A. (2023). Mediación sociocultural y afectividad en la primera infancia en contextos de pobreza urbana. *Revista Interamericana de Psicología*, 57(1), e1720. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v57i1.1720>
- Zeng, Y., Zhang, W., Wang, S., & Sun, N. (2025). Teachers' knowledge sharing behaviors and TPACK in the digital age: The roles of gender and social-technical capital. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-9. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05843-3>
- Zhapa Amay, F. P., Vega Mena, C. P., & Vega Mena, L. P. (2023). Una revisión teórica de la gestión educativa y el involucramiento de padres de familia en los procesos formativos. *Revista Multidisciplinaria Investigación Contemporánea*, 1(1), 1-23. <https://doi.org/10.58995/redlic.ic.v1.n1.a4>

COLECTIVO DE AUTORES



OLGA PATRICIA

Lagos Huertas

Licenciada en Ciencias
de la Educación

 olga.lagos@docentes.educacion.edu.ec

 <https://orcid.org/0009-0004-9564-3697>



VIVIANA ALEJANDRA

Puga Farfán

Licenciada en Ciencias
de la Educación Básica

 alejitaz83@hotmail.com

 <https://orcid.org/0009-0001-8075-6494>



LIGIA JANETH

Túquerres Burbano

Licenciada en Ciencias
de la Educación Básica

 ligia.tuquerres@docentes.educacion.edu.ec

 <https://orcid.org/0009-0001-6686-3664>



MIRELLA LUCIA

Chauca Herembás

Magíster en Gestión
de la Calidad en Educación

 mirella.chauca@docentes.educacion.edu.ec

 <https://orcid.org/0009-0004-9182-9339>



JOSÉ EMILIANO

Flores Nicolaide

Magíster en Educación



emiliano.flores@educacion.gob.ec



<https://orcid.org/0009-0003-7383-4508>



MARIBEL ALEXANDRA

Narváez Suárez

Magíster en Educación Básica



candritan1985@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0008-5408-2001>



KATHERINE LISETH

Recalde Almachi

Máster Universitario
en Psicopedagogía



liseth.recalde@upec.edu.ec



<https://orcid.org/0009-0008-8752-0442>



JOHSELYN INÉS

Rosero Campos

Licenciada en Docencia
en Educación Parvularia



johselyn.rosero@educacion.gob.ec



<https://orcid.org/0009-0000-2757-3544>



MARÍA TERESA
Cárdenas Cuamacas

**Magíster en Innovación
en Educación**

 maitecardenas@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0008-4028-2408>



ALEXANDER EDUARDO
Gómez Ruiz

**Licenciado en Ciencias de la Educación,
especialización en Psicología Educativa
y Orientación Vocacional**

 eduardo.gomez@docentes.educacion.edu.ec

 <https://orcid.org/0009-0007-4477-5026>



BRYAN ISMAEL
Guamán Caballero

**Magíster en Educación
mención en Pedagogía**

 bryan.guaman@docentes.educacion.ec

 <https://orcid.org/0009-0006-5689-6696>

Pedagogías críticas para la transformación social: educación, equidad y justicia en contextos de vulnerabilidad analiza la educación como espacio de transformación frente a las desigualdades sociales, culturales y territoriales. Desde una perspectiva crítica y humanista, aborda equidad, inclusión, derechos humanos, diversidad, justicia educativa y participación comunitaria. La obra examina el papel del docente como agente de cambio, la pedagogía dialógica, la evaluación formativa y la investigación-acción como herramientas para mejorar la práctica educativa. Asimismo, propone estrategias contextualizadas para atender realidades vulnerables, fortalecer la relación entre escuela, familia y comunidad y construir ambientes seguros, participativos y respetuosos de la diversidad, promoviendo una educación orientada a la dignidad, la justicia social y el desarrollo integral.

ISBN: 978-9907-822-53-3

