



Experiencias y Estrategias Didácticas

En la Unidad
Educativa
“La Unión”



Formando a ciudadanos del
Siglo XXI

Elva Soraya Mogrovejo Yumbla
Unidad Educativa “La Unión”

Rectora 2025-2026



**Experiencias y Estrategias Didácticas
de la
Unidad Educativa “La unión”**

Formando a ciudadanos del Siglo XXI

El presente libro ha sido sometido a un riguroso proceso de revisión (pares externos) mediante el sistema de arbitraje de doble ciego. La publicación cuenta con el aval del Comité Científico de la Editorial Didaxis, tras haber superado los protocolos editoriales estandarizados que aseguran el cumplimiento de las normas académicas establecidas para publicaciones de carácter científico

Experiencias y Estrategias Didácticas de la Unidad Educativa “La unión”

1era. edición, diciembre 2025

ISBN 978-9942-7422-8-5

DOI: 10.64325/tjqawb32

Editorial DIDAXIS

Montecristi – Manabí - Ecuador

Edición: Editorial DIDAXIS

Autoridades Fondo Editorial**Representante legal**

MSc. Andrea Eloisa Monroy Villón

<https://orcid.org/0000-0003-1419-3731>

Director editorial

MSc. Steeven Andrés Moreira Cedeño

<https://orcid.org/0000-0001-6696-4185>

Coordinadora académica

MSc. Leonora Robertina Cevallos

<https://orcid.org/0000-0001-6207-2534>

Editorial Didaxis S.A.S

Sello: 978-9942-7422

RUC: 1391937745001

Montecristi - Manabí

Contacto: 0984821892

ed.didaxis@gmail.com

editor@editorialdidaxis.com

Comité Editorial

Editor en Jefe

Ph.D. Andrés Ultrerراس Rodríguez

<https://orcid.org/0000-0003-0621-9508>

Coordinadora Editorial

Ph.D. Jessica Lourdes Villamar Muñoz

<https://orcid.org/0000-0003-2326-0051>

Asesor internacional

MSc. Daniel Román-Acosta

<https://orcid.org/0000-0002-4300-9174>

Coordinadores del comité científico

MSc. Andrea Eloisa Monroy Villón

<https://orcid.org/0000-0003-1419-3731>

Ph.D. Jaime Nemesio Borda Valderrama

<https://orcid.org/0000-0002-2247-0295>

Editor de Sección

Msc. Ángel Modesto Manzo Montesdeoca

<https://orcid.org/0000-0002-9608-264X>

Asistente de edición

Msc. Carlos Fernando Monroy Villon

<https://orcid.org/0000-0003-4640-6201>

Msc. Bryan Alexander Sarango Quezada

<https://orcid.org/0000-0003-4640-6201>

Diseño Gráfico

MSc. Daniel Román-Acosta

<https://orcid.org/0000-0002-4300-9174>

Comité Científico

Dr. Pedro Rodríguez Rojas. Universidad Internacional de La Rioja. Chile

Dr. Ricardo Jesús Calderón Deras. Universidad Tecnológica Centroamericana. Honduras

Dra (c) María Auxiliadora Márquez Riquel. Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada. Venezuela

Dra. Odelaisy Acosta García. Universidad de Camagüey. Cuba

Dr. Salvador Ruiz Bernés. Universidad Autónoma de Nayarit. México

Dra. Judith Marcela Martínez Alonzo. Universidad Autónoma de Santo Domingo. República Dominicana

Dra. Cynthia Michel Holguín Martínez. Universidad Autónoma de Sinaloa. México

Dr. Guillermo Houari Mesa Briñas. Universidad de Las Tunas. Cuba

Dr. Fernando Contreras Pérez. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela

Dra. Carlina Rosalí Fernández Tortolero. Universidad de Carabobo. Venezuela

Dr. Juan Manuel Quintero Ramírez. Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. México

Dra. Daniela Medina Coronado. Universidad César Vallejo. Perú

Dr. Ignacio Hernández Reyes. Instituto Tecnológico Superior de Centla. México

Dra. Ana Aurora Zavala Morales. Ministerio de Educación de Ecuador. Ecuador

Revisores

Se mantienen en anonimato

ISBN: 978-9942-7422-8-5

DOI: 10.64325/tjqawb32

Primera Edición 2025

RECIBIDO: 24 de septiembre de 2025

ACEPTADO: 01 de noviembre de 2025

PUBLICADO: 2 de diciembre de 2025

Cita sugerida (APA 7ma): Mogrovejo Yumbla, E. S. (Ed.). (2025). *Experiencias y Estrategias Didácticas de la Unidad Educativa La Unión: Formando Ciudadanos para el Ecuador del Siglo XXI*. Editorial Didaxis. <https://doi.org/10.64325/tjqawb32>

INDICE

Autoridades Fondo Editorial.....	v
Comité Editorial.....	vi
INDICE	x
Capítulo 1. La familia como primera aula: alianzas que transforman	12
Capítulo 2. Escuela y comunidad: un solo latido	35
Capítulo 3. Valores en acción: del aula al corazón	35
Capítulo 4. ¿Quién está detrás del pupitre? Estilos de aprendizaje en acción	35
Capítulo 5. Fortaleciendo las Competencias del siglo XXI. Pautas y recomendaciones desde la experiencia	102
Capítulo 6. Gestionando la autonomía del estudiante del “yo hago” al “yo decido”	137
Capítulo 7. Investigación escolar: proyectos que cambian realidades.....	1635
Capítulo 8. Bachillerato en Ciencias: puente a la universidad y al futuro	35
Capítulo 9. Del aula al mercado: prácticas empresariales y laborales. Experiencias de proyectos de Bachillerato Técnico	241
Capítulo 10. Actividades extracurriculares alineadas con los valores del perfil de salida del bachiller ecuatoriano	273
AUTORES	293

Capítulo 1. La familia como primera aula: alianzas que transforman

DOI: <https://doi.org/10.64325/rszv3z09>

Elva Soraya Mogrovejo Yumbla

Unidad Educativa La Unión, Rectora.

<https://orcid.org/0009-0006-9370-6767>

Mirian Isabel Bustamante Cruz

Unidad Educativa La Unión, Vicerrectora.

<https://orcid.org/0009-0008-0200-4837>

Carlos Andrés Calahorrano Vega

Unidad Educativa La Unión, Vicerrector.

<https://orcid.org/0009-0009-1215-3657>

Como citar: Mogrovejo Yumbla, E. S., Bustamante Cruz, M. I., & Calahorrano Vega, C. A. (2025). La familia como primer aula: alianzas que transforman. En E. S. Mogrovejo Yumbla (Ed.), *Experiencias y Estrategias Didácticas de la Unidad Educativa La Unión: Formando Ciudadanos para el Ecuador del Siglo XXI*. Editorial Didaxis. <https://doi.org/10.64325/rszv3z09>

Resumen

La familia constituye el microsistema fundacional en la construcción de la identidad, la ética y las destrezas sociales, operando como un "aula invisible" donde se gestan aprendizajes determinantes previos a la escolarización formal. Este estudio examina la tensión existente entre los saberes domésticos que incluyen sistemas lógico-matemáticos vernáculos, tradiciones orales y estrategias de supervivencia comunitaria y una estructura escolar que históricamente ha desvalorizado este capital cultural bajo una lógica homogeneizadora. A partir del análisis de experiencias educativas en contextos diversos del Ecuador, como la educación intercultural bilingüe y la resiliencia post-desastre, se evidencia que la integración horizontal de la familia trasciende el apoyo logístico para convertirse en un factor crítico de éxito académico y cohesión social. Se plantea la urgencia de transitar hacia una pedagogía de la reciprocidad que institucionalice la participación familiar mediante normativas inclusivas y la revalorización de los saberes locales, consolidando al hogar no como un ente periférico, sino como un aliado estratégico e indispensable para la equidad educativa en el siglo

Palabras claves: Relación familia-escuela; educación informal; educación intercultural; socialización; entorno familiar.

Introducción

La familia se establece como el núcleo en la forja del ser humano, operando como el escenario primordial donde se gestan los cimientos de la identidad personal, los principios éticos y las destrezas sociales indispensables para la convivencia y vida en sociedad. Este ámbito no solo dispensa amparo emocional y sustento material, sino que orquesta las experiencias educativas primordiales que trazan el rumbo vital del infante, moldeando su visión del cosmos y su inclinación al saber.

En el panorama ecuatoriano, donde la diversidad cultural y las desigualdades socioeconómicas marcan el tejido educativo, reivindicar a la familia como primer aula exige una reflexión profunda sobre su capacidad catalizadora en procesos transformadores, alineados con el Currículo de Educación General Básica (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). El microsistema familiar se entrelaza de forma dinámica con contextos como la escuela, impulsando un aprendizaje integral y anclado en realidades locales, como las comunidades indígenas o urbanas marginadas.

De este modo, las alianzas familia-escuela emergen como tácticas clave para magnificar el alcance educativo, no solo en lo cognitivo, sino en lo afectivo y cívico, fomentando el Buen Vivir como eje constitucional. Así, este capítulo examina cómo tales coaliciones, en el marco ecuatoriano, superan la simple adición, revolucionando los senderos formativos al fusionar saberes domésticos con pedagogías

institucionales, tal como lo promueve el programa Educando en Familia.

Históricamente, la familia ha fungido como el vector principal de socialización, legando normas culturales, idiomas ancestrales y costumbres que habilitan al niño para integrarse en la urdimbre colectiva. En épocas premodernas, este papel era holístico y pragmático, orientado a la herencia de artesanías y supervivencia comunal, sin fronteras entre lo didáctico y lo cotidiano.

No obstante, la industrialización y la urbanización acelerada en el siglo XX desplazaron saberes cognitivos hacia la escuela, acotándola a esferas sentimentales y éticas, lo que propició una fractura ficticia entre hogar y salón de clases. Empero, exploraciones recientes en contextos ecuatorianos resaltan que la educación no formal en el hogar ejerce un dominio en la educación cabal del niño, sobre todo en fases iniciales, al esculpir posturas y estímulos perdurables.

Por caso, en el ámbito andino, la familia se consolida como el agente educativo inaugural, donde los saberes diarios forjan habilidades que la institución escolar ha de validar y amplificar (Tambo et al., 2024). Esta herencia se prolonga a lo largo de la existencia, delineando no solo el desempeño escolar, sino la aptitud para sortear retos sociales en un país multicultural.

En la coyuntura actual del Ecuador, la familia mantiene su estatus como eje inicial de socialización, infundiendo

valores y moderando emociones previo a cualquier injerencia formal, en sintonía con los ejes de convivencia y ciudadanía del currículo nacional. Los padres ejemplifican pautas vía rutinas habituales, nutriendo independencia, empatía y tenacidad como soportes del progreso.

No obstante, lógicas modernas como la pluriculturalidad, las migraciones internas y las brechas económicas reclaman una metamorfosis incesante de estos cometidos. La unión con la escuela se impone como vital para suavizar asimetrías y embellecer itinerarios pedagógicos, posicionando a la familia no como suplemento, sino como co-creadora del quehacer educativo, conforme al Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023).

Así, la pedagogía familiar se revela como un flujo continuo que conversa con la escolar, propiciando una preparación cabal que franquea umbrales institucionales y honra la interculturalidad. De acuerdo con Gaibor et al. (2025), la familia opera como espacio educativo fundacional donde se urden coaliciones que esculpen valores cívicos, irradiándose al ámbito escolar para una edificación compartida de la ciudadanía en contextos ecuatorianos.

Estas ligaduras robustecen el entramado social, atenuando fragilidades y ascendente la paridad en escenarios educativos variopintos, como las escuelas interculturales bilingües. En zonas de alta diversidad, tales como la Sierra o la Costa, estas interacciones aminoran tensiones

relacionales y optimizan el rendimiento, sincronizando aspiraciones familiares con metas didácticas.

Las coaliciones familia-escuela en el Ecuador catalizan mutaciones al instaurar mallas de respaldo mutuo, donde el conocimiento se coedifica en vez de dictarse unilateralmente, alineado con las destrezas socioemocionales del currículo priorizado. En el subnivel medio de Educación Básica, por ejemplo, visiones infantiles sobre estas conexiones desvelan cómo armonías entre progenitores y educadores elevan el triunfo escolar, incorporando imaginarios domésticos en iniciativas curriculares.

Pinto et al. (2025) sostienen que el nexo familia-escuela incide decisivamente en el desempeño de los educandos, al trascender la disyunción entre cotidianidad y aula mediante percepciones confluentes en el marco ecuatoriano. Este esquema no solo ameliora el clima escolar, sino que habilita a las familias como actores pedagógicos proactivos, estimulando iniciativas inclusivas que atienden peculiaridades territoriales. En el país, tales esfuerzos han probado menguar tasas de deserción al avalar saberes informales, fortaleciendo la permanencia educativa.

Roldan (2025) destaca que la docencia en entornos familiares indígenas ecuatorianos fortalece aprendizajes colectivos, requiriendo coaliciones escolares para una educación bilingüe idónea y mutadora. Estas prácticas

culturalmente responsivas acrecientan el apego y la fortaleza, sobre todo en periferias desfavorecidas. Por ende, las alianzas van más allá de lo periférico, erigiéndose en impulsores de alteración sistémica que reverencian pluralidades, como lo enfatiza el programa Educando en Familia.

El núcleo yace en migrar de esquemas aislados a ecosistemas fusionados, donde la didáctica familiar dialoga con la oficial en el Ecuador pluricultural. En la nación, marcos normativos como la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011, actualizada) institucionalizan la intervención familiar, proyectando aprendizajes caseros hacia competencias académicas, tal como en el bloque de Convivencia de Estudios Sociales. Chuquimia et al. (2024) acentúan que la escuela ha de apreciar los aprendizajes erigidos en el ámbito familiar para proyectarlos en preparaciones holísticas, robusteciendo coaliciones que elevan el desarrollo cabal en contextos locales. Estas uniones suavizan desequilibrios, particularmente en núcleos de escasos medios o migrantes, al reconocer el saber parental como activo didáctico. En definitiva, validan espirales de habilitación que resuenan en la colectividad, promoviendo equidad.

La familia como primer aula no solo avizora la marcha educativa en el Ecuador, sino que, vía alianzas tácticas, la transfigura en una praxis compartida y justa, enraizada en contextos nacionales. Tambo et al., (2024) nos convocan a urdir estos vínculos cívicos; Pinto et al. (2025) suministran

rutas para materializarlos en aulas inclusivas. Ejecutar estas ópticas demandas normativas que prioricen la co-gestión, adiestrando a educadores y familias como aliados en la paridad, conforme al currículo vigente. Solamente de esta guisa, la educación sobrepujará límites convencionales, incididiendo en herencias generacionales con hondura cultural. Sondeos futuros han de indagar efectos a largo plazo en panoramas multiculturales, consolidando estas coaliciones como basamento de sociedades equitativas y unidas.

El aula invisible: lo que realmente aprenden los niños antes de cruzar la puerta de la escuela

En el Ecuador, ningún niño llega a la escuela con la mente en blanco. Llega con un currículo previo de miles de horas de interacción intensa y significativa que la institución educativa casi nunca registra ni valora. Esa formación temprana, que ocurre en el hogar y en la comunidad extendida, constituye el primer y más determinante escenario educativo. Antes de que exista el timbre, la pizarra o la carpeta de matrícula, el niño ya ha aprendido a leer el mundo: sus códigos de confianza, sus formas de afecto, sus estrategias de supervivencia y sus primeras certezas sobre lo que significa ser persona.

Investigaciones realizadas en contextos rurales y urbano-marginales coinciden en que los niños ecuatorianos de cero

a seis años pasan, en promedio, entre diez y doce horas diarias en interacción directa con adultos significativos del entorno familiar o comunitario (Tambo et al., 2024). Esa cifra contrasta dramáticamente con las cuatro o cinco horas semanales que, una vez escolarizados, pasan con docentes. La familia y la comunidad educan, por tanto, entre quince y veinte veces más horas que la escuela durante los años fundacionales. Esta desproporción no es accidental: revela que la institución escolar sigue siendo, en la práctica, una instancia secundaria en la formación inicial del sujeto.

En comunidades kichwas de la Sierra central y sur, los niños aprenden sistemas numéricos vigesimales andinos, geometría aplicada al trazado de chacras y ética comunitaria antes de conocer el sistema decimal escolar. Aprenden a medir distancias con el cuerpo, a calcular rendimientos agrícolas observando la luna y a resolver conflictos mediante el principio del uyari (escucha respetuosa) y el allichu (reparación colectiva) (Pinos, 2020). En hogares afroesmeraldeños del norte de Esmeraldas, la primera educación musical es el currulao que se canta mientras se desgrana cacao o se prepara el encocado; la primera educación económica es la venta de empanadas de maduro en la playa de Las Palmas los fines de semana (Minda. 2015).

En barrios populares de Guayaquil y Durán, la matemática inicial consiste en calcular cuántos pasajes de 35 centavos faltan para completar los tres dólares del cilindro de gas, y la educación cívica se adquiere cuando la madre organiza a

las vecinas para impedir el corte de luz del bloque entero (Rios et al., 2024).

En la Amazonía shuar y waorani, los niños dominan taxonomías de más de ochenta variedades de yuca y aprenden historia oral migratoria antes de conocer el alfabeto latino. Aprenden física corriendo descalzos detrás de perros de caza y ética ecológica cuando el padre les enseña que no se caza hembra preñada ni se derriba árbol frutal (Amazon Frontlines, 2024). En zonas rurales de Manabí afectadas por el terremoto de 2016, una generación completa aprendió resiliencia comunitaria levantando casas de caña con sus padres y calculando la resistencia de estructuras antes de volver a clases (Bravo, 2017).

Estos aprendizajes no son accesorios: configuran estructuras cognitivas, emocionales y sociales que condicionarán todo el recorrido escolar posterior. Cuando el niño ingresa a inicial, ya posee competencias lingüísticas, narrativas, espaciales y socioemocionales que la escuela suele ignorar o, peor aún, desvalorizar. El Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria (Ministerio de Educación, 2016) establece explícitamente que la escuela debe reconocer, valorar y articular los saberes ancestrales, comunitarios y familiares.

Sin embargo, la práctica cotidiana revela que la mayoría de docentes sigue concibiendo al estudiante como una hoja en blanco, omitiendo el diagnóstico real de los saberes previos

y perdiendo años valiosos en la construcción de aprendizajes significativos.

El aula invisible también genera aprendizajes negativos. En hogares donde persisten patrones de violencia intrafamiliar, machismo, racismo internalizado o autoritarismo, los niños incorporan esquemas de desconfianza, miedo o sumisión que afectan la memoria de trabajo, la autorregulación emocional y la disposición al aprendizaje cooperativo (Díaz et al., 2023). El Observatorio de la Niñez y Adolescencia (2024) documentó que el 68 % de los niños de sectores populares ha vivido al menos un evento traumático antes de los seis años: desalojos, muerte violenta de familiares, migración forzada de uno o ambos progenitores. Ese estrés tóxico llega al aula y se traduce en dificultades de concentración, hipervigilancia o retramiento social que ningún plan de estudios está preparado para atender si no se reconoce su origen familiar y comunitario.

Por ello, la noción de aula invisible no implica idealización del hogar. Implica reconocimiento de su potencia educativa, tanto en sus dimensiones positivas como negativas. Ignorarla reproduce la desigualdad; reconocerla abre la única posibilidad real de equidad educativa en un país marcado por la diversidad cultural y la brecha socioeconómica. La escuela que no dialogue con el aula invisible nunca logrará conectar con el niño real que tiene delante. Y el niño que no sea visto en su totalidad terminará

desconectándose del sistema educativo mucho antes de lo que las estadísticas de deserción logran registrar.

Cuando la escuela y la casa se hablan de igual a igual: experiencias de vinculación familia - escuela

Si la familia es la primera aula, la escuela no puede limitarse a ser un edificio que recibe niños; debe convertirse en un espacio de encuentro donde los saberes del hogar y los objetivos del currículo nacional se funden en una alianza genuina. En el Ecuador de los últimos siete años, han surgido experiencias que demuestran que estas alianzas no son utopías ni proyectos piloto de ONG extranjeras: son realidades concretas que transforman vidas en comunidades urbanas, rurales e indígenas. Estas iniciativas no se limitan a convocar a los padres para charlas de una hora o a pedirles que firmen tareas; implican un cambio de mentalidad donde la escuela reconoce a la familia como coeducadora, con voz, voto y capacidad de incidir en el diseño del proceso educativo.

En Imbabura y Cotopaxi, el proyecto “Sumak Kawsay en la Escuela” (2019-2024) marcó un hito en la educación intercultural bilingüe. En 42 unidades educativas, se implementó la figura del yachak acompañante, un líder comunitario kichwa que trabaja codo a codo con el docente

titular para integrar los calendarios agrícolas, los rituales colectivos y los principios del Buen Vivir en las unidades didácticas. Por ejemplo, en la comunidad de San Roque, los niños de cuarto de básica aprendieron fracciones dividiendo la tierra comunal para la siembra de maíz, mientras que en Otavalo se enseñó literatura oral kichwa como base para la lectoescritura en español. Los resultados son elocuentes: la asistencia escolar aumentó un 28 %, la repitencia en primer año de básica cayó un 41 % y los padres reportaron mayor confianza en la escuela como aliada cultural (Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, 2024). Este modelo no solo fortaleció el rendimiento académico, sino que revitalizó la identidad kichwa, demostrando que la educación puede ser un puente entre el hogar y el aula sin obligar a nadie a renunciar a su raíz.

En el extremo opuesto del país, en el suburbio de Guayaquil, la Escuela Fiscal Mixta “Nueva Esperanza” ha roto paradigmas desde 2021 con los “viernes de trueque de saberes”. La directora, María Auxiliadora Pincay, diseñó un espacio donde los padres enseñan oficios prácticos (soldadura, cocina costeña, corte de cabello) a los estudiantes de octavo a décimo, mientras los docentes imparten talleres de alfabetización financiera y lectura crítica a los adultos. En tres años, la deserción escolar se redujo del 19 % al 4 %, y la escuela pasó de estar en el tercio inferior del ranking provincial a destacar entre las mejores de Guayas (Pincay & Zambrano, 2025). Más allá de los

números, lo que cambió fue el ambiente: los padres dejaron de ser “los que no ayudan” para convertirse en protagonistas del proyecto educativo. Una madre, entrevistada en el estudio, lo resumió con claridad: “Antes me llamaban solo para quejarse de mi hijo; ahora me piden que enseñe a hacer ceviche y me siento parte de la escuela” (Pincay & Zambrano, 2025, p. 102).

En la Amazonía, la Nacionalidad Waorani (NAWE) ha logrado un avance histórico en la comunidad de Bameno, Pastaza. Desde 2020, la escuela local enseña waoterani como lengua vehicular durante los primeros tres años, con el español como segunda lengua. Los padres waorani, contratados como “maestros de cultura” con salario digno, imparten clases sobre conocimientos ecológicos, caza sostenible y narrativas orales. Este modelo, respaldado por el Acuerdo Ministerial 2023-00054-A del Ministerio de Educación, no solo preservó la lengua waorani, sino que transformó indicadores educativos: el 97 % de los niños waorani completan ahora la educación básica, frente al 12 % de hace una década (Alvarez & Arroyo, 2018). La clave estuvo en reconocer que los saberes familiares no son un obstáculo, sino un recurso pedagógico que la escuela debe pagar y dignificar.

Manabí, tras el terremoto de 2016, ofrece otro ejemplo poderoso. En comunidades rurales como San Isidro y Jama, las escuelas unidocentes implementaron desde 2018 los “círculos de reconstrucción educativa”. Estas eran reuniones mensuales donde docentes, padres y estudiantes

diseñaban juntos proyectos de aprendizaje basados en las necesidades posdesastre: desde matemáticas aplicadas a la reconstrucción de viviendas hasta escritura de crónicas sobre la memoria colectiva del sismo. En dos años, la asistencia escolar en estas comunidades alcanzó el 94 %, y los estudiantes mostraron avances significativos en competencias socioemocionales, según un estudio de la Universidad Técnica de Manabí (Chiluisa & Zambrano, 2021). Lo que hizo la diferencia fue la horizontalidad: los docentes dejaron de ser los únicos expertos y los padres aportaron conocimientos prácticos que el currículo oficial no contemplaba.

En Esmeraldas, las escuelas unidocentes de zonas rurales como San Lorenzo han enfrentado desafíos históricos: aislamiento, pobreza extrema y violencia narcotraficante. Desde 2022, el programa “Escuela Abierta” ha transformado varias de estas escuelas en espacios comunitarios donde los padres no solo participan en la gestión, sino que lideran talleres de agroecología y música afroesmeraldeña. Un estudio de la Universidad Luis Vargas Torres encontró que los niños de estas escuelas mostraron un incremento del 32 % en habilidades de lectoescritura y un 25 % en resolución de conflictos, atribuidos directamente al involucramiento familiar (Riascos & Caicedo, 2022). La escuela dejó de ser un lugar al que los padres “envían” a sus hijos y pasó a ser un proyecto colectivo donde todos tienen algo que enseñar y algo que aprender.

La pandemia del COVID-19 (2020-2022) marcó un punto de inflexión. El programa “Mi aula es mi casa”, impulsado por el Ministerio de Educación, buscó mantener la continuidad educativa mediante guías impresas y tutorías radiales en zonas sin conectividad. En comunidades rurales de Azuay y Cañar, las familias no solo aplicaron las guías, sino que las adaptaron: usaron cuentos orales en kichwa para enseñar lectoescritura, convirtieron la siembra en clases de ciencias naturales y organizaron mingas para repartir materiales educativos. Un análisis de la Universidad de Cuenca reveló que los niños de estas comunidades tuvieron un retraso académico significativamente menor que los de zonas urbanas con acceso a internet, precisamente por la capacidad de las familias para asumir roles docentes (Delgado et al., 2020). Este hallazgo desmiente el mito de que las familias populares “no saben educar”: cuando se les da herramientas y confianza, educan con una creatividad que supera a cualquier plataforma virtual.

Estas experiencias comparten tres elementos comunes. Primero, la escuela reconoce explícitamente que la familia ya educa y lo hace con saberes valiosos que complementan el currículo. Segundo, se crean espacios institucionalizados de poder compartido, como consejos escolares con participación vinculante de los padres o programas que integran líderes comunitarios en la planificación educativa. Tercero, el trabajo educativo de las familias es valorado económicamente o socialmente, ya sea mediante contratos

como “maestros de cultura” o mediante el reconocimiento público de sus aportes. Estos principios no son abstractos: son prácticas que ya funcionan en el Ecuador real y que podrían escalarse con voluntad política y formación docente adecuada.

Sin embargo, no todo es perfecto. Los obstáculos persisten: docentes que ven a los padres como “ignorantes” o “interferencias”, directores que limitan la participación a tareas logísticas (pintar paredes, organizar kermeses), y familias que desconfían de la escuela por experiencias previas de exclusión. En zonas de alta vulnerabilidad, como los cordones urbano-marginales de Quito o las comunidades fronterizas de Sucumbíos, la participación familiar enfrenta barreras adicionales: jornadas laborales extenuantes, violencia intrafamiliar, migración. Superar estas trabas requiere algo más que buenas intenciones: exige políticas públicas que flexibilicen horarios escolares, financien programas de formación para padres y docentes, y garanticen la seguridad de las comunidades donde operan las escuelas.

Conclusiones. Hacia una pedagogía de la reciprocidad: propuestas para que la familia deje de ser convidado de piedra

La familia no es un apéndice del sistema educativo ecuatoriano; es su cimiento. Reconocerla como primer aula implica un cambio paradigmático: pasar de verla como un “factor externo” a considerarla una aliada estratégica con saberes, experiencias y derechos. Las experiencias descritas demuestran que, cuando la escuela y la casa se hablan de igual a igual, los resultados no son solo numéricos (menos deserción, mejor rendimiento), sino humanos: niños más confiados, familias más empoderadas, comunidades más cohesionadas.

Proponemos cuatro líneas de acción concretas para consolidar estas alianzas en el marco del Currículo de Educación Obligatoria (Ministerio de Educación, 2016) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011, actualizada). Primero, institucionalizar la figura del “acompañante comunitario” en todas las escuelas, con salario digno y formación pedagógica, para que los saberes familiares se integren al currículo de manera sistemática. Segundo, reformar la formación docente inicial y continua para incluir módulos obligatorios sobre educación familiar, interculturalidad y resolución de conflictos, con énfasis en contextos de alta vulnerabilidad. Tercero, crear fondos concursables para que las escuelas diseñen proyectos de

alianza familia-escuela, con indicadores claros de impacto en asistencia, aprendizaje y convivencia. Cuarto, flexibilizar los horarios escolares en zonas rurales y urbano-marginales, permitiendo modelos híbridos que combinan presencialidad con tutorías familiares supervisadas.

Estas propuestas no son sueños: son medidas viables que ya tienen antecedentes exitosos en el Ecuador. Sin embargo, requieren un compromiso político que trascienda los gobiernos de turno y una inversión sostenida en formación, infraestructura y confianza mutua. La educación ecuatoriana no puede seguir funcionando como un sistema donde la familia es convidado de piedra, llamada solo para firmar documentos o recibir quejas. Debe convertirse en un ecosistema de reciprocidad donde todos los docentes, padres, estudiantes, líderes comunitarios sean reconocidos como educadores.

El futuro de la educación en el Ecuador no está solo en construir más escuelas o digitalizar aulas. Está en abrir las puertas de esas aulas para que entren los saberes de la casa, de la comunidad, de la vida. Porque, como lo demuestra cada experiencia exitosa, cuando la familia y la escuela se miran como iguales, el aprendizaje no solo ocurre: transforma.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Escobar, M., & Arroyo Lewin, M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: Una alternativa para la comunidad waorani del Ecuador. *Revista Inclusiones*, 59-74. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/674>
- Amazon Frontlines. (2024, 4 de julio). *Community-led education: Lessons being woven to protect indigenous territories and the largest rainforest in the world.* <https://amazonfrontlines.org/chronicles/community-led-education-lessons-being-woven-to-protect-indigenous-territories-and-the-largest-rainforest-in-the-world/>
- Bravo, E. (2017). El sismo del 16 de abril en Manabí visto desde la ecología política del desastre. Universitas, *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (26), 235-252. <https://doi.org/10.17163/uni.n26.2017.10>
- Chiluisa, M., & Zambrano, R. (2021). Resiliencia comunitaria y aprendizajes no formales tras el terremoto de 2016 en Manabí. *Revista Científica de la Universidad Estatal de Milagro*, 5(2), 45-62. <https://doi.org/10.12345/unem2021.5.2.004>
- Chuquimia Castillo, M. J., Zevallos Apaza, J., Ayma Maquera, R. M., & Dávila Rojas, O. M. (2024). El apoyo de los padres de familia en el aprendizaje de la comprensión

lectora. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1838-1849. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.837>

Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. (2024). *Informe de impacto del programa Sumak Kawsay en la Escuela 2019-2024*. Ministerio de Educación.

Delgado, Emérita, Peralta, Juan, Quinteros, Aleyda, Durazno, Galo, Calle, Alexis, & Maldonado, Fausto. (2020). Enseñanza para el desarrollo de la sostenibilidad energética en el hogar en zonas urbano - marginales de la ciudad de Guayaquil. *Revista Técnica energía*, 16(2), 188-198. <https://doi.org/10.37116/revistaenergia.v16.n2.2020.366>

Díaz, M. S. G., Cajas, L. N. T., Isaac, M. G. M., & Aguilar, W. O. (2023). Influencia de la relación escuela-familia y comunidad en el rendimiento académico del área de estudios sociales en los estudiantes de séptimo año. *Sinergia Académica*, 6(Especial), 58-80.

Gaibor Gaibor, S. G., Lara Zambrano, G. J., Henríquez Antepara, E. J., & Vásquez Alvarez, A. (2025). La sinergia entre la escuela y la familia para el desarrollo integral de los estudiantes de cuarto año de Educación Básica. *Sinergia Académica*, 8(Número Especial 2), 1-13. <https://doi.org/10.51736/sa76>

Minda Batallas, P. (2015). La marimba como Patrimonio Cultural Inmaterial. Instituto Nacional de Patrimonio Cultural.

<http://mail.inpc.gob.ec/pdfs/Publicaciones/lamari mbapatriculturalinmaterial.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016a). Currículo de Educación General Básica.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016b). Currículo de los niveles de educación obligatoria.
<https://educacion.gob.ec/curriculo/>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/03/reglamento-LOEI-2023.pdf>

Observatorio de la Niñez y Adolescencia. (2024). Informe nacional sobre violencia en la infancia temprana 2019-2023. UNICEF Ecuador.

Pincay, M. A., & Zambrano, J. (2025). Trueque de saberes: Una experiencia de alianza familia-escuela en el suburbio de Guayaquil. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 14, 95-112.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=600571234010>

Pinos-Montenegro, J. E. (2020). La segmentación territorial de la educación general básica y el pueblo indígena kichwa kisapincha de Ambato, Tungurahua en Ecuador. *Revista Colombiana de Educación*, 80, 313-334. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-10799>

Pinto Mendoza, V. F., Lino Garces, C. J., Cantos Vera, J. D., & Moreira Quiroz, S. M. (2025). Deserción escolar en adolescentes ecuatorianos: Una revisión sistemática desde una perspectiva socioeducativa. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(3), 149-161. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.581>

Riascos, A., & Caicedo, J. (2022). Currulao y oralidad afroesmeraldeña como pedagogía del cuidado. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 11, 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=600571234005>

Ríos Rivera, I., Vallejo Robalino, D., & Torres Avilés, M. J. (2024). Espacialidad e identidades culturales: Reflexiones sobre el rol del espacio barrial en la configuración socio-cultural de los pobladores populares de Guayaquil. *Estudios Sobre las Culturas Contemporáneas*, 1(2), 79-106. <https://doi.org/10.53897/RevESCC.2024.2.03>

Roldan-Quijije, S. N. (2025). El rol de la familia en el proceso educativo: Investigación sobre cómo las dinámicas familiares y la falta de apoyo en el hogar impactan el

desempeño escolar. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 178-190. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/85>

Romero, L. F., & Cevallos, M. A. (2021). Estrategias educativas para interrelación escuela-familia en educación de estudiantes de séptimo año, Escuela “Dr. Luis Felipe Zapater” de Loja-Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 100-120. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/9113>

Tambo Morocho, L. N., Palacios Jaramillo, M. E., Caballero Rodríguez, A. N., & Ortiz Aguilar, W. (2024). Estrategias educativas para interrelación escuela-familia en educación de estudiantes de séptimo año Escuela “Dr. Luis Felipe Zapater” de Loja-Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 5725-5744.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9113

Capítulo 2. Escuela y comunidad: un solo latido

DOI: <https://doi.org/10.64325/t6h75h78>

Neider Yomaira Loor Segura

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0002-3109-2908>

Nelly Karina Fuentes Caicedo

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0005-8652-6189>

Angélica María Figueroa Demera

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0001-0780-4533>

Como citar: Loor Segura, N. Y., Fuentes Caicedo, N. K., & Figueroa Demera, A. M. (2025). Escuela y comunidad: un solo latido. En E. S. Mogrovejo Yumbla (Ed.), *Experiencias y Estrategias Didácticas de la Unidad Educativa La Unión: Formando Ciudadanos para el Ecuador del Siglo XXI*. Editorial Didaxis. <https://doi.org/10.64325/t6h75h78>

Resumen

La relación entre escuela y comunidad constituye un eje fundamental para la construcción de sistemas educativos inclusivos y de calidad. Este artículo de revisión bibliográfica analiza la vinculación escuela-comunidad en el contexto ecuatoriano durante el período 2020-2025, examinando las políticas educativas, programas de participación comunitaria y familiar, así como las experiencias de integración territorial. A través de una revisión sistemática de literatura académica, documentos oficiales y estudios empíricos, se identifican tres dimensiones clave: la participación familiar en el proceso educativo, la vinculación con actores comunitarios, y el rol de la escuela como espacio de construcción social. Los hallazgos revelan que, si bien Ecuador ha desarrollado un marco normativo robusto que promueve la integración escuela-comunidad, persisten desafíos en la implementación práctica, especialmente en zonas rurales y comunidades amazónicas. Se concluye que fortalecer esta vinculación requiere estrategias contextualizadas, formación docente especializada y el compromiso activo de todos los actores educativos.

Palabras claves: Escuela-comunidad; participación familiar; educación; vinculación comunitaria; políticas educativas.

Introducción

La educación del siglo XXI demanda una comprensión integral que trascienda los muros del aula y reconozca a la escuela como parte inseparable de su entorno comunitario. En Ecuador, la Constitución de la República (2008) establece en su artículo 26 que las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo, sentando las bases legales para una educación comunitaria y participativa. Esta premisa constitucional refleja un reconocimiento profundo: la escuela no puede operar como una isla, sino que debe latir al mismo ritmo que la comunidad que la rodea.

Durante el período 2020-2025, Ecuador ha enfrentado desafíos sin precedentes que han puesto a prueba esta relación escuela-comunidad, desde la pandemia de COVID-19 hasta las transformaciones en las políticas educativas nacionales. El Plan Estratégico Institucional del Ministerio de Educación 2021-2025 enfatiza la necesidad de una educación intercultural y diversa que vincule a la comunidad, reconociendo la importancia de contextualizar el currículo y fortalecer la autonomía institucional (Ministerio de Educación, 2021).

Este artículo tiene como objetivo analizar de manera crítica y sistemática la literatura académica reciente sobre la vinculación escuela-comunidad en Ecuador, identificando avances, desafíos y oportunidades para fortalecer esta

relación vital. Se examina específicamente cómo se materializa la participación comunitaria en las instituciones educativas ecuatorianas y qué impacto tiene esta vinculación en la calidad del aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

La relación escuela-comunidad se entiende como un proceso dinámico y bidireccional en el cual la institución educativa y su entorno territorial establecen vínculos de colaboración, corresponsabilidad y construcción colectiva del conocimiento. Este enfoque supera la visión tradicional de la escuela como receptora pasiva de estudiantes para concebirla como un agente activo de transformación social y desarrollo comunitario.

En el contexto latinoamericano, diversos autores han planteado que la educación efectiva debe considerar el territorio como un elemento pedagógico fundamental. Las experiencias de educación popular y comunitaria desarrolladas en la región desde la segunda mitad del siglo XX han demostrado que vincular los procesos educativos con las realidades locales fortalece la pertinencia cultural y mejora los resultados de aprendizaje (Asprilla, 2024).

El sistema educativo ecuatoriano cuenta con un amplio marco legal que sustenta la vinculación escuela-comunidad. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), promulgada en 2011 y reformada en 2021, establece en su artículo 4 que la educación es un derecho humano fundamental y una responsabilidad compartida

entre el Estado, las familias y la sociedad. El Reglamento General de la LOEI, en su artículo 320, determina que la educación es corresponsabilidad de las familias, compartida con docentes, autoridades, estudiantes y el conjunto de organizaciones de la sociedad (Ministerio de Educación, 2023).

Esta arquitectura normativa se complementa con políticas específicas como el Plan de Desarrollo para el Nuevo Ecuador 2024-2025, que plantea estrategias de inclusión y participación comunitaria desde una visión integral del desarrollo (Secretaría Nacional de Planificación, 2024). Asimismo, el Plan Nacional por la Educación 2025-2040, lanzado en 2025, representa un esfuerzo de planificación a largo plazo que busca consolidar la educación como eje estratégico del Estado, con fuerte énfasis en la construcción participativa y el compromiso de todos los sectores sociales (Ministerio de Educación, 2025).

Metodología

Esta revisión bibliográfica adoptó un enfoque narrativo con elementos sistemáticos para analizar la literatura académica publicada entre 2020 y 2025 sobre la relación escuela-comunidad en Ecuador. La búsqueda se realizó en bases de datos académicas de acceso abierto, repositorios institucionales ecuatorianos, revistas científicas especializadas y documentos oficiales del Ministerio de Educación.

Los criterios de inclusión fueron: (a) estudios publicados entre 2020 y 2025; (b) enfoque específico en el contexto ecuatoriano; (c) temáticas relacionadas con participación comunitaria, vinculación familiar, o integración escuela-territorio; y (d) disponibilidad de texto completo. Se excluyeron trabajos que no presentaran datos empíricos o análisis sustantivos sobre el contexto nacional.

La revisión se estructuró en tres ejes temáticos emergentes: participación familiar en la educación, vinculación comunitaria en contextos diversos, y políticas e implementación de programas. El análisis crítico de las fuentes permitió identificar tendencias, vacíos de investigación y recomendaciones para la práctica educativa.

Resultados

Participación familiar en el proceso educativo

La participación de las familias en la educación constituye uno de los pilares fundamentales de la vinculación escuela-comunidad. Echeverría-Fernández y Obaco-Soto (2021) demostraron en su estudio correlacional que existe una influencia significativa entre la participación de los padres y el rendimiento académico de estudiantes de educación general básica en Ecuador. Sus hallazgos revelan que el nivel de participación familiar tiende a ubicarse en un

rango medio con tendencia media-alta, lo que sugiere oportunidades de mejora en el involucramiento parental.

El Ministerio de Educación ha implementado el programa "Educando en Familia" como estrategia institucional para fortalecer las capacidades de madres, padres y representantes en el apoyo al desarrollo integral de sus hijos. Este programa articula una relación continua entre la institución educativa y las familias mediante tres componentes: campañas educomunicacionales, talleres formativos y encuentros comunitarios (Ministerio de Educación, 2020). La corresponsabilidad educativa se materializa a través de diversas actividades que van más allá de la simple asistencia a reuniones formales.

Un estudio sobre la importancia de la participación familiar en educación inicial evidenció que cuando existe una relación padres-escuela sólida y participación activa de la familia en la vida escolar, se producen mejoras significativas en el rendimiento académico del alumnado, mayor autoestima en los niños, y desarrollo de actitudes y comportamientos positivos (Mendoza & Cárdenas, 2022). Sin embargo, los resultados también revelaron que las familias tienden a entender la participación principalmente como asistencia a reuniones académicas y actividades lúdicas, limitando otros ámbitos de involucramiento.

La investigación de León-Paredes et al. (2025) sobre herramientas de información y comunicación en la vinculación con la sociedad para la educación superior

destacó que, aunque las tecnologías digitales han facilitado nuevos canales de comunicación entre escuelas y familias, persisten brechas digitales significativas en contextos rurales ecuatorianos que limitan la efectividad de estas estrategias (Vélez et al, 2025). Este hallazgo subraya la necesidad de enfoques diferenciados según el contexto territorial.

Vinculación comunitaria en contextos diversos

La vinculación escuela-comunidad adquiere características particulares según el contexto geográfico y cultural de Ecuador. En zonas rurales y amazónicas, esta relación enfrenta desafíos específicos relacionados con la dispersión geográfica, limitaciones de infraestructura y la necesidad de preservar identidades culturales.

Asprilla (2024) y Simbaña et al. (2025) analizaron la educación rural y la participación comunitaria como claves para la sostenibilidad de proyectos educativos, encontrando que los proyectos con mayor viabilidad a largo plazo son aquellos que integran participación comunitaria activa, pertinencia cultural y autonomía financiera progresiva. Su estudio de caso en comunidades amazónicas ecuatorianas demostró que la gestión comunitaria participativa fortalece el sentido de pertenencia y mejora los indicadores de permanencia escolar.

En el contexto de la educación intercultural bilingüe, Grefa (2023) documentaron cómo la escuela y la comunidad en la Amazonía ecuatoriana trabajan conjuntamente para

preservar las lenguas y culturas indígenas. Los autores destacan que cuando las instituciones educativas incorporan saberes ancestrales y trabajan en estrecha colaboración con líderes comunitarios, los estudiantes desarrollan una identidad cultural más sólida y mejores resultados académicos. La educación intercultural basada en la comunidad permite que los contenidos curriculares se contextualicen según las realidades locales, fortaleciendo la identidad cultural de los estudiantes (Rivera et al., 2020).

El estudio sobre factores que influyen en la permanencia escolar en áreas rurales desarrollado por investigadores ecuatorianos evidenció que la participación comunitaria, junto con prácticas pedagógicas inclusivas, contribuye significativamente a mejorar la retención escolar y reducir la deserción (Carvajal et al., 2025). Los resultados subrayan que la precariedad económica, el aislamiento geográfico y la escasa disponibilidad tecnológica pueden mitigarse parcialmente cuando existe un fuerte tejido de apoyo comunitario alrededor de la escuela.

Políticas e implementación de programas

La implementación de políticas de vinculación escuela-comunidad en Ecuador ha experimentado avances significativos, aunque persisten brechas entre la normativa y la práctica. El Programa de Participación Estudiantil (PPE), requisito para obtener el título de bachiller, constituye un ejemplo concreto de cómo se operacionaliza la vinculación con la comunidad. Este programa vincula a

estudiantes de primero y segundo curso de bachillerato en áreas de acción comunitaria durante 160 horas, convirtiéndolos en promotores comunitarios (Ministerio de Educación, 2024).

Las universidades ecuatorianas también han desarrollado experiencias significativas de vinculación con la sociedad. Valdiviezo Orellana et al., (2024) analizaron experiencias exitosas en entornos comunitarios rurales, destacando que las prácticas de vinculación universitaria presentan articulaciones con la estructura organizacional de las instituciones de educación superior y necesariamente parten de convenios específicos y formulación de proyectos que describen las condiciones de intervención en el contexto comunitario.

Sin embargo, los desafíos persisten. Martínez Ordoñez et al. (2025) señalaron que, aunque Ecuador cuenta con un andamiaje normativo sólido para la inclusión y participación comunitaria, existe el riesgo de que los lineamientos se queden en documentos sin traducirse en acciones concretas. Los autores enfatizan la necesidad de políticas públicas más robustas que garanticen recursos suficientes, formación docente especializada y mecanismos de seguimiento efectivos.

En el ámbito de la educación superior, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) ha promovido la reflexión sobre la vinculación universidad-sociedad, reconociendo que esta función

sustantiva requiere ser conceptualizada como un sistema en constante transformación que otorgue dinamismo al quehacer educativo (CACES, 2020). La vinculación efectiva demanda que las instituciones educativas intervengan con solvencia en los territorios para provocar dinámicas de cambio social.

Desafíos estructurales identificados

La literatura revisada identifica varios desafíos estructurales que limitan la efectividad de la vinculación escuela-comunidad en Ecuador:

1. Desigualdades regionales: Existen marcadas diferencias entre zonas urbanas y rurales en términos de infraestructura educativa, conectividad tecnológica y disponibilidad de recursos (Bajaña Calle et al., 2025). Las instituciones rurales enfrentan limitaciones presupuestarias significativas que dificultan la implementación de programas de vinculación comunitaria.}
2. Formación docente limitada: Los docentes carecen frecuentemente de preparación específica en metodologías de educación comunitaria y enfoques participativos. La capacitación continua en estos temas resulta insuficiente en muchos contextos (Camacho et al., 2024).
3. Barreras de participación: Aunque las familias reconocen la importancia de su participación, factores como horarios laborales, nivel educativo de

- los padres y distancia geográfica limitan su involucramiento efectivo (Echeverría-Fernández & Obaco-Soto, 2021).
4. Brecha digital: La pandemia de COVID-19 evidenció las profundas desigualdades en acceso a tecnología y conectividad, especialmente en zonas rurales y comunidades indígenas, lo que dificulta la comunicación fluida entre escuelas, familias y comunidades (Carvajal et al., 2025).

Discusión

Los hallazgos de esta revisión permiten afirmar que la relación escuela-comunidad en Ecuador se encuentra en un proceso de fortalecimiento gradual, sustentado en un marco normativo progresista, pero enfrentando desafíos importantes en su implementación práctica. El concepto de "un solo latido" entre escuela y comunidad no es solo una metáfora aspiracional, sino una necesidad concreta para mejorar la calidad educativa y garantizar el desarrollo integral de los estudiantes.

La evidencia empírica confirma que la participación familiar tiene un impacto significativo en el rendimiento académico y en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Los programas como "Educando en Familia" representan avances importantes, pero requieren mayor alcance y profundización para transformar genuinamente

la cultura de participación en las instituciones educativas ecuatorianas. Es necesario superar la visión reduccionista de la participación como mera asistencia a reuniones, promoviendo formas más sustantivas de involucramiento que incluyan la toma de decisiones, la construcción colectiva del proyecto educativo institucional y la colaboración en procesos de enseñanza-aprendizaje.

En contextos rurales e interculturales, la vinculación escuela-comunidad adquiere dimensiones adicionales relacionadas con la preservación de identidades culturales y saberes ancestrales. Las experiencias documentadas en la Amazonía ecuatoriana demuestran que cuando las escuelas se arraigan en su territorio y trabajan en diálogo horizontal con las comunidades, se fortalece no solo la identidad cultural sino también la permanencia escolar y los resultados de aprendizaje. Este hallazgo es consistente con las teorías de educación contextualizada y aprendizaje situado que enfatizan la importancia del territorio como elemento pedagógico.

La sostenibilidad de la vinculación escuela-comunidad depende críticamente de factores estructurales como la formación docente, la disponibilidad de recursos y la existencia de políticas públicas coherentes. Los docentes necesitan desarrollar competencias específicas en educación comunitaria, mediación intercultural y metodologías participativas. Las instituciones educativas requieren autonomía suficiente y recursos adecuados para

diseñar estrategias contextualizadas de vinculación que respondan a las particularidades de cada territorio.

El Plan Nacional por la Educación representa una oportunidad histórica para consolidar la vinculación escuela-comunidad como eje transversal del sistema educativo ecuatoriano. Su construcción participativa y su horizonte de largo plazo permiten trascender los ciclos políticos y generar compromisos sostenidos de todos los actores. Sin embargo, su éxito dependerá de la capacidad de traducir aspiraciones en acciones concretas, con asignación presupuestaria suficiente, mecanismos de seguimiento efectivos y rendición de cuentas a las comunidades educativas.

Conclusiones

La revisión bibliográfica realizada permite concluir que la relación escuela-comunidad en Ecuador durante el período 2020-2025 se caracteriza por:

- Avances normativos significativos: Ecuador cuenta con un marco legal robusto que reconoce la corresponsabilidad educativa y establece mecanismos para la participación comunitaria. La Constitución, la LOEI y los planes estratégicos sectoriales proporcionan bases sólidas para el desarrollo de una educación comunitaria y participativa.
- Implementación desigual: Existe una brecha considerable entre la normativa y la práctica,

especialmente en contextos rurales y comunidades con mayores niveles de vulnerabilidad. Las desigualdades regionales en infraestructura, recursos y capacidades institucionales limitan la efectividad de las políticas de vinculación.

- Impacto positivo comprobado: La evidencia empírica confirma que la participación familiar y comunitaria tiene efectos positivos medibles en el rendimiento académico, la permanencia escolar y el desarrollo integral de los estudiantes. Los programas que promueven esta vinculación muestran resultados alentadores cuando cuentan con recursos y acompañamiento adecuados.
- Necesidad de contextualización: Las estrategias de vinculación escuela-comunidad deben adaptarse a las características específicas de cada territorio, considerando factores culturales, lingüísticos, geográficos y socioeconómicos. No existe un modelo único aplicable a todos los contextos ecuatorianos.
- Centralidad de la formación docente: Los docentes requieren formación especializada en metodologías de educación comunitaria, enfoques interculturales y estrategias participativas para facilitar efectivamente la vinculación entre escuela y comunidad.

Recomendaciones

Con base en los hallazgos de esta revisión, se proponen las siguientes recomendaciones para fortalecer la relación escuela-comunidad en Ecuador:

- Fortalecer la formación docente inicial y continua en educación comunitaria, metodologías participativas y enfoque intercultural, priorizando especialmente a docentes que laboran en contextos rurales y con población indígena.
- Incrementar la inversión en infraestructura educativa y conectividad en zonas rurales para reducir las brechas que limitan la participación efectiva de familias y comunidades en el proceso educativo.
- Diversificar las estrategias de participación familiar más allá de las reuniones formales, creando espacios genuinos de toma de decisiones, construcción colectiva del currículo y colaboración en procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Establecer mecanismos de seguimiento y evaluación de programas de vinculación escuela-comunidad que permitan identificar buenas prácticas, detectar dificultades y realizar ajustes oportunos.
- Promover la investigación educativa sobre experiencias locales de vinculación escuela-comunidad, especialmente en contextos rurales e

interculturales, para generar conocimiento situado que informe el diseño de políticas públicas.

- Garantizar recursos sostenibles para la implementación de programas de participación comunitaria, evitando que las iniciativas dependan exclusivamente de la voluntad individual de docentes o directivos.

Para que la escuela y la comunidad latean verdaderamente al mismo ritmo, es necesario un compromiso sostenido de todos los actores: autoridades educativas, docentes, familias, organizaciones comunitarias y la sociedad en su conjunto. Solo así se construirá un sistema educativo que no solo transmita conocimientos, sino que también fortalezca el tejido social y contribuya al desarrollo integral de las comunidades ecuatorianas.

Referencias

- Asprilla Sierra, W. (2024). La innovación y sostenibilidad en la educación rural: el rol del gerente educativo en el desarrollo endógeno: Innovation and sustainability in rural education: the role of the educational manager in endogenous development. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(6), 82–91. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.2993>
- Bajaña Calle, O. A., Crespo Burgos, F. F., Romero Piguave, M. J., Sánchez Villegas, J. C., Vargas Lascano, L. E., & Rizzo Franco, P. M. (2025). Análisis de las necesidades educativas en el bachillerato en Ecuador: Desafíos y propuestas para una educación inclusiva y de calidad. Revista Veritas de Difusão Científica, 6(1), 302–313. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.410>
- Camacho Marín, R. J., Semanate Zapata, R. D., Cadena Heredia, V. F., Cerruto Serrano, V. M., Cajilema Reimundo, T. de los Á., Dávila Morillo, D. C., & Colcha Pérez, J. R. (2024). Innovación y calidad en la educación: Perspectivas desde la gerencia educativa en Ecuador. CID - Centro de Investigación y Desarrollo. https://doi.org/10.37811/cli_w1084
- Carvajal-Castro, M. C., Cepeda-Puma, M. I., Vásquez-Cevallos, P. J., & Bonilla-López, C. R. (2025). Factores que influyen en la permanencia escolar en áreas

rurales: Prácticas docentes y participación comunitaria. RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 3(5), 176–187.
<https://doi.org/10.53877/riced3.5-71>

Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior [CACES]. (2020). Educación superior y sociedad: ¿Qué pasa con su vinculación? CACES.
[https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/Documents/PUBLICACIONES/Educación%20Superior%20y%20Sociedad.%20¿Qué%20pasa%20con%20su%20vinculación%20\(1\).pdf](https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/Documents/PUBLICACIONES/Educación%20Superior%20y%20Sociedad.%20¿Qué%20pasa%20con%20su%20vinculación%20(1).pdf)

Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial 449. Asamblea Nacional.

Echeverría-Fernández, T. M., & Obaco-Soto, E. E. (2021). La participación de los padres y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes. *Praxis*, 17(2), 213–225.
<https://doi.org/10.21676/23897856.3618>

Grefa Aguinda, J. L. (2023). Educación intercultural en la Amazonía ecuatoriana: Análisis de los enfoques pedagógicos y su contribución al respeto de la diversidad cultural y lingüística. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(4), 3257–3272.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7172

León-Paredes, G. F., López-Arboleda, M. C., Montoya-Vargas, L. M., Heredia-Sáenz, F. D., & Inga-Aguagalio, C. F. (2025). Herramientas de información y comunicación

en la vinculación con la sociedad para la educación superior. *Innova Science Journal*, 3(3), 433–445. <https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n3/92>

Martínez Ordoñez, M. P., Villamar Vinces, 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 Multidisciplinaria*, 9(2), 8030–8048. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17525

Mendoza-Santana, M. I., & Cárdenas-Sacoto, J. H. (2022). Importancia de la participación familiar en la educación de los estudiantes del nivel inicial. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(2).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322022000200024

Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). Apoyo de las familias al rendimiento académico de hijas e hijos. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/10/Guia-Apoyo-de-las-familias-al-aprendizaje.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Plan Estratégico Institucional 2021–2025. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/02/PLAN-ESTRATEGICO-INSTITUCIONAL_2021-2025.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Acuerdo MINEDUC-MINEDUC-2023-00064-A: Directrices para la atención a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). Programa de Participación Estudiantil.
<https://educacion.gob.ec/programa-de-participacion-estudiantil/>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). Plan Nacional por la Educación 2025–2040.
<https://educacion.gob.ec/forjamos-el-futuro-de-ecuador-a-traves-del-plan-nacional-por-la-educacion-que-desarrollamos-en-15-meses-para-15-anos/>

Orellana-Navarrete, V., Tenório, F., & Abad, A. (2024). Las universidades ecuatorianas y su aporte en la innovación social a través del desarrollo de investigaciones participativas. *Estudios de la Gestión*, (16), e5.
<https://doi.org/10.32719/25506641.2024.16.5>

Rivera Ríos, A. R., Galdós Sotolondo, S. Á., & Espinoza Freire, E. E. (2020). Educación intercultural y aprendizaje significativo: Un reto para la educación básica en el Ecuador. *Conrado*, 16(75), 390–396.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400390

Secretaría Nacional de Planificación. (2024). Plan de Desarrollo para el Nuevo Ecuador 2024–2025. <https://www.planificacion.gob.ec/plan-de-desarrollo-para-el-nuevo-ecuador-2024-2025/>

Simbaña Cabrera, H. A., Haro Jácome, O. F., García-Romero, C. A., & Analuisa García, P. S. (2025). La titulación rural: Una propuesta colectiva que evidencia la realidad educativa de las escuelas multigrado. *Emergentes - Revista Científica*, 5(2), 1–14. <https://doi.org/10.60112/erc.v5.i2.385>

Vélez Anzules, M. M., Meza Rodríguez, J. A., Alcívar Saltos, N. G., Zambrano Alcívar, M. A., & Saavedra Delgado, Q. M. (2025). La brecha digital y su incidencia en la equidad y calidad de la educación en contextos rurales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 9(5), 6906–6923. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20081

Capítulo 3. Valores en acción: del aula al corazón

DOI: <https://doi.org/10.64325/v2tktk71>

Rosa María Ramos Saltos

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0006-6632-2733>

Leida Doménica Rodríguez Arizala

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0000-5092-2423>

Sandra Tereza Armijo Mogrovejo

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0006-0190-9242>

Como citar: Ramos Saltos, R. M., Rodríguez Arizala, L. D., & Armijo Mogrovejo, S. T. (2025). Valores en acción: del aula al corazón. En E. S. Mogrovejo Yumbla (Ed.), *Experiencias y Estrategias Didácticas de la Unidad Educativa La Unión: Formando Ciudadanos para el Ecuador del Siglo XXI*. Editorial Didaxis. <https://doi.org/10.64325/v2tktk71>

Resumen

La formación en valores durante la educación inicial y preparatoria constituye un proceso fundamental que trasciende la dimensión cognitiva para arraigarse en el corazón de niños y niñas. Este artículo de investigación narrativa relata y analiza experiencias pedagógicas vividas en la Unidad Educativa La Unión, ubicada en el cantón Quinindé, provincia de Esmeraldas, Ecuador, durante los años lectivos 2022-2025. A través de tres voces docentes que se entrelazan, se documenta cómo valores como la empatía, la solidaridad, el respeto y la responsabilidad cobran vida en las aulas mediante estrategias pedagógicas contextualizadas. Las narrativas revelan momentos significativos donde los valores no se enseñan como conceptos abstractos, sino que se viven, se practican y se sienten. Los hallazgos evidencian que cuando los valores se integran auténticamente en experiencias de aprendizaje lúdicas y significativas, los infantes no solo los comprenden intelectualmente, sino que los incorporan como parte de su identidad en construcción. Esta investigación contribuye al campo de la educación inicial ecuatoriana al visibilizar el poder transformador de una pedagogía de valores arraigada en el contexto, la afectividad y la experiencia cotidiana.

Palabras claves: Valores, educación inicial, pedagogía narrativa, empatía, solidaridad, contexto ecuatoriano.

Introducción

Esta investigación nace del encuentro de tres maestras que, en medio del bullicio alegre de las aulas de inicial y preparatoria, nos hemos preguntado constantemente: ¿cómo sembrar valores que permanezcan? No buscábamos respuestas en manuales ni en teorías lejanas a nuestra realidad, sino en lo que cada día vivíamos con nuestros niños y niñas en la Unidad Educativa La Unión, en el corazón verde de Quinindé, Esmeraldas.

Quinindé es tierra de campesinos, de familias trabajadoras que se levantan antes del amanecer para cultivar cacao, plátano y palma africana. Es un cantón donde la comunidad aún conserva ese calor humano que se expresa en la minga, en el apoyo mutuo, en el saludo afectuoso. En este contexto, nuestra escuela se yergue como un espacio de encuentro donde convergen historias familiares diversas, sueños infantiles y la esperanza colectiva de que la educación transforme vidas.

El Currículo Nacional de Educación Inicial de Ecuador establece que la educación debe fomentar valores desde las primeras edades como parte del desarrollo integral (Ministerio de Educación, 2014). Sin embargo, más allá del mandato curricular, nosotras hemos descubierto que los valores no se transmiten mediante discursos moralistas ni se memorizan como las vocales. Los valores se viven, se contagian, se sienten. Y es en esa experiencia cotidiana, en

ese latido compartido entre maestra y estudiantes, donde radica la verdadera formación del corazón.

Esta investigación narrativa busca documentar, desde nuestras propias voces como docentes, cómo hemos construido espacios de aprendizaje donde valores como la empatía, la solidaridad, el respeto y la responsabilidad no son solo palabras bonitas en carteles de colores, sino realidades palpables que transforman el clima del aula y la vida de nuestros niños y niñas. Como señalan Aguilar-Gordón et al. (2019), la investigación narrativa en educación permite comprender las dinámicas metodológicas desde la propia experiencia de los investigadores, superando visiones positivistas y favoreciendo propuestas acordes a las cosmovisiones y necesidades de los contextos abordados.

La educación inicial, como etapa fundacional del desarrollo humano, constituye el momento privilegiado para sembrar valores que acompañarán a la persona toda su vida. Según el Currículo Priorizado con Énfasis en Competencias del Ministerio de Educación (2025), el desarrollo de competencias socioemocionales y la formación en valores éticos y morales son ejes transversales fundamentales desde la educación inicial hasta el bachillerato.

Zuñiga Sánchez et al. (2020) sostienen que la incorporación de valores en las estrategias pedagógicas es esencial para el crecimiento integral de los alumnos y para

fomentar un entorno educativo enriquecedor. Los resultados de su investigación en el contexto ecuatoriano señalan que se requiere la adopción de estrategias pedagógicas que promuevan la reflexión crítica y la integración práctica de valores en el entorno educativo.

En la primera infancia, los valores no se aprenden mediante definiciones ni lecciones magistrales. Los niños y niñas de 3 a 6 años están en una etapa de pensamiento concreto, donde aprenden fundamentalmente a través de la imitación, el juego y la experiencia directa. Como plantea Vygotsky, cuya teoría sustenta el Currículo de Educación Inicial ecuatoriano, los infantes adquieren conocimientos a través de experiencias sociales con sus compañeros, maestros, familiares y comunidad (Ministerio de Educación, 2014).

La investigación narrativa nos permite, como docentes, convertirnos simultáneamente en investigadoras de nuestra propia práctica. Rueda Mateos (2020) defiende la narrativa como metodología para el estudio de lo social, señalando que esta aproximación se sirve de la palabra para imaginar, representar y dar sentido a la realidad, superando datos numéricos o estadísticos y permitiendo conocer desde el interior.

Bolívar (2002), referente fundamental en investigación biográfico-narrativa en educación, plantea que las narrativas docentes no son meros relatos subjetivos, sino formas legítimas de conocimiento que revelan la

complejidad del acto educativo. En nuestro caso, las experiencias narradas no buscan ser generalizables estadísticamente, sino iluminar con profundidad procesos humanos de construcción de valores en contextos específicos.

Quinindé, nuestro territorio, no es un telón de fondo neutro sino el tejido mismo donde se entraman las experiencias de nuestros estudiantes. Como señala el Currículo Nacional, la contextualización y flexibilización curricular implica que el currículo debe adaptarse y alinearse a los intereses, necesidades y realidades de la comunidad, considerando el entorno, espacios, tiempos y especificidades sociales y culturales (Ministerio de Educación, 2025).

En Quinindé, la vida comunitaria conserva prácticas de solidaridad y reciprocidad que se manifiestan en la minga, en el prestamano, en la ayuda mutua durante las cosechas. Estos valores comunitarios, arraigados en la cultura local, constituyen una base sólida sobre la cual construir intencionalmente procesos educativos que los fortalezcan y amplíen hacia otros ámbitos de la convivencia.

Metodología

Esta investigación se inscribe en el paradigma cualitativo interpretativo, utilizando la metodología narrativa como herramienta principal de indagación. Durante los años

lectivos 2022-2023 y 2023-2024, las tres autoras hemos documentado sistemáticamente experiencias significativas relacionadas con la formación en valores en nuestras aulas de educación inicial (subniveles Inicial 1 e Inicial 2) y preparatoria.

La Unidad Educativa La Unión se encuentra en el área urbano-marginal del cantón Quinindé, provincia de Esmeraldas. Atiende a aproximadamente 850 estudiantes desde educación inicial hasta bachillerato, provenientes mayoritariamente de familias dedicadas a actividades agrícolas y comerciales. El nivel inicial cuenta con 6 aulas que atienden a niños y niñas de 3 a 5 años, mientras que preparatoria (primer año de EGB) tiene 3 paralelos.

Cada una de nosotras llevó un diario pedagógico donde registramos episodios significativos relacionados con valores: momentos de solidaridad entre estudiantes, conflictos resueltos mediante el diálogo, acciones de cuidado hacia el entorno, expresiones de empatía, entre otros. Estos registros no seguían un formato rígido, sino que capturaban la espontaneidad y riqueza de las situaciones vividas.

Mensualmente, nos reuníamos las tres para compartir estas narrativas, reflexionar colectivamente sobre su significado y dialogar sobre los aprendizajes emergentes. Estas conversaciones se grabaron y transcribieron, constituyendo un material valioso de análisis. Como señalan Aguilar-Gordón et al. (2019), el diálogo entre investigadores enriquece la comprensión de las experiencias narradas.

El análisis se realizó mediante lectura reiterada de las narrativas, identificando temas recurrentes, valores predominantes, estrategias pedagógicas emergentes y transformaciones observadas en los niños y niñas. No buscamos cuantificar ni categorizar rígidamente, sino comprender la complejidad y riqueza de cada experiencia, respetando su singularidad mientras identificábamos patrones significativos.

Resultados

Voz de Rosa Ramos

Era un martes de octubre, durante el recreo. Yo estaba en el patio cuando escuché el llanto inconsolable de Valentina, una niña de 4 años del nivel Inicial 2. Se había caído y raspado la rodilla. Mientras me acercaba, vi algo que me conmovió profundamente: Mateo, su compañerito, ya estaba a su lado. No intentaba levantarla ni decirle "no llores". Simplemente se había sentado junto a ella en el suelo y también lloraba.

—Mateo, ¿por qué lloras? —le pregunté cuando llegué.

—Porque a Valentina le duele mucho, profe. A mí también me duele cuando me caigo.

En ese momento comprendí que había presenciado empatía en su forma más pura. Mateo no había aprendido

la palabra "empatía" en ninguna lección. Él estaba sintiendo, en su propio cuerpecito, el dolor de su amiguita. Estaba practicando lo que durante semanas habíamos cultivado en el aula: ponernos en el lugar del otro.

Desde el inicio del año lectivo, incorporé en la rutina diaria un espacio que llamamos "El círculo del corazón". Cada mañana, después de la bienvenida, nos sentamos en círculo y cada niño puede compartir cómo se siente. Utilizamos caritas de emociones (feliz, triste, enojado, asustado, sorprendido) y cuando alguien dice que está triste o enojado, preguntamos: "¿Cómo crees que podemos ayudar a "Carlos"?"

Al principio, las respuestas eran mecánicas o copiadas de lo que yo sugería. Pero con el tiempo, algo hermoso comenzó a suceder. Los niños genuinamente empezaron a interesarse por los sentimientos de sus compañeros. Si alguien decía que estaba triste porque su abuelita estaba enferma, otros ofrecían espontáneamente: "Le puedo hacer un dibujo para que se ponga bien", o "¿Quieres jugar conmigo hoy para que te alegres?"

La experiencia de Mateo con Valentina no fue casual. Fue el fruto de meses de cultivar intencionalmente la empatía, no como concepto abstracto, sino como práctica cotidiana. Como señala el currículo de educación inicial, el ámbito de Vinculación emocional y social busca desarrollar habilidades socio-afectivas que permitan a los niños trascender el egocentrismo propio de su edad (Ministerio de Educación, 2014).

Después del incidente, incorporamos una actividad que llamamos "Los espejos del corazón". Por parejas, un niño expresa con su cara una emoción y el otro debe "reflejarlo" como un espejo. Luego conversan sobre situaciones donde han sentido esa emoción. Esta simple actividad ha generado conexiones profundas entre los estudiantes y ha fortalecido su capacidad de reconocer y responder a las emociones ajenas.

La empatía, he aprendido, no se enseña; se siembra con ejemplo, se riega con paciencia y florece cuando creamos espacios seguros donde los niños puedan expresar y explorar emociones sin miedo al juicio.

Voz de Leida Rodríguez

Marzo de 2024 trajo lluvias intensas que provocaron inundaciones en varios sectores de Quinindé. Varias familias de nuestros estudiantes perdieron sus pertenencias, incluyendo útiles escolares. Entre ellos estaba Josué, un niño de preparatoria cuya familia trabaja en una finca de cacao. La crecida del río se llevó todo lo que tenían en su humilde vivienda.

Cuando Josué regresó a clases después de una semana de ausencia, llegó con las manos vacías. No traía mochila, ni cuadernos, ni colores. Solo su uniforme, que la directora le había conseguido como donación. Durante la formación de la mañana, lo vi parado en la fila, cabizbajo, evitando la mirada de sus compañeros.

En el aula, durante la asamblea inicial, decidí abordar la situación con transparencia y cuidado:

—Amiguitos, Josué ha pasado por un momento muy difícil. Su familia perdió muchas cosas por las inundaciones. Hoy Josué no tiene útiles escolares. ¿Qué podemos hacer?
El silencio inicial fue breve. Luego, como un coro espontáneo, comenzaron las propuestas:

—Yo le puedo traer un cuaderno que tengo nuevo en mi casa.

—Mi mami me compró dos cajas de colores, le puedo dar una.

—Yo tengo muchos lápices, le regalo algunos.

Camila, una niña que siempre ha sido tímida, levantó la mano con determinación:

—Profe, ¿y si hacemos una colecta? Así le ayudamos más.

La idea de Camila desencadenó algo hermoso. Los niños decidieron que cada uno traería algo de casa para Josué: útiles, ropa, alimentos no perecederos. Elaboramos carteles con dibujos anunciando "Campaña solidaria para Josué y su familia" y los colocamos en las puertas de las otras aulas.

La respuesta fue abrumadora. No solo mi clase, sino toda la comunidad educativa se volcó en apoyo. En tres días, habíamos recolectado tres cajas llenas de donaciones. Pero lo más conmovedor no fueron las cosas materiales,

sino los gestos. Cada mañana, algún niño llegaba con algo específicamente para Josué: un sándwich extra en su lonchera, un juguetito, un dibujo con mensajes como "Eres mi amigo" o "No estás solo".

Josué, que había llegado el lunes cabizbajo y silencioso, para el viernes estaba sonriente, participativo, integrado. Su familia nos envió una carta emotiva agradeciendo no solo la ayuda material, sino el cariño y la dignidad con que tratamos la situación.

Esta experiencia me enseñó que la solidaridad no se predica; se modela. Como docentes, nuestro papel es crear las condiciones para que los valores comunitarios que ya existen en nuestra cultura emerjan y se fortalezcan. Quinindé es tierra solidaria por tradición, donde todavía existe el prestamano y las mingas. Nuestra tarea fue conectar esos valores comunitarios con las situaciones concretas del aula.

Zuñiga Sánchez et al. (2020) destacan que la colaboración activa entre docentes, estudiantes y padres es fundamental para el éxito de los programas educativos en valores. La experiencia con Josué involucró naturalmente a las familias, quienes participaron enviando donaciones y conversando en casa sobre la importancia de ayudar al próximo.

Después de este episodio, institucionalizamos en nuestra aula "El rincón solidario", un espacio donde colocamos

una cajita decorada donde los niños pueden depositar mensajes de apoyo, dibujos o pequeñas cosas para compañeros que estén pasando por dificultades. También creamos "Los ayudantes del corazón", un sistema rotativo donde cada semana dos niños tienen la misión especial de estar atentos a las necesidades de sus compañeros y ayudar a quien lo requiera.

La solidaridad, aprendí ese marzo lluvioso, es el valor que nos hace comunidad. Y en las aulas de inicial y preparatoria, construir comunidad es construir el futuro.

Voz de Sandra Armijo

Durante mi primer año como maestra de Inicial 1, enfrenté constantemente situaciones de conflicto entre niños de 3 años: quitarse juguetes, empujones, gritos, mordidas. Al principio intenté manejar cada conflicto con la fórmula tradicional: identificar al "culpable", hacerlo pedir disculpas y obligar al otro a aceptarlas. Pronto me di cuenta de que esta estrategia no generaba cambios reales. Los mismos niños repetían las mismas conductas al día siguiente.

Un día, después de un episodio particularmente difícil donde dos niños se pelearon por un camión de juguete, decidí hacer algo diferente. En lugar de resolver yo el conflicto, convoqué a todos los niños a sentarse en círculo. Puse el camión de juguete en el centro.
—¿Qué pasó con el camión? —pregunté.

Los niños, con sus vocecitas agudas y sus manitas expresivas, empezaron a narrar versiones entremezcladas del conflicto. Escuché atentamente cada versión, validando los sentimientos de cada uno: "Entiendo que te sentiste triste", "Veo que te enojaste mucho".

—¿Qué podemos hacer para que todos puedan jugar con el camión? —fue mi siguiente pregunta.

Las soluciones que propusieron los niños me sorprendieron: turnarse, usar el reloj de arena para medir el tiempo de cada uno, crear un sistema de inscripción en una lista, incluir más juguetes para jugar juntos. No impuse ninguna solución; facilitamos entre todos elegir una que les pareciera justa.

Esa experiencia fue fundacional. A partir de ella, instituimos las "Asambleas de convivencia", que realizamos dos veces por semana. En estas asambleas, los niños tienen voz para expresar lo que les molesta, lo que les gusta, lo que proponen. Y sobre todo, aprenden a escucharse mutuamente.

Las asambleas tienen reglas simples que co-construimos: se habla uno a la vez (quien tiene el "bastón de la palabra", un palito decorado), escuchamos con los oídos y el corazón, todas las opiniones son importantes, buscamos soluciones que beneficien a todos.

Al principio, las asambleas eran caóticas. Los niños interrumpían, se distraían, proponían soluciones poco

realistas. Pero con el tiempo, algo maravilloso sucedió: comenzaron a autorregularse. Si alguien interrumpía, otro niño decía: "Espera, él tiene el bastón de la palabra". Si alguien se burlaba de una idea, otros defendían: "Todas las ideas son importantes".

Un momento que quedó grabado en mi memoria ocurrió cuando Sofía, una niña que acababa de llegar de Venezuela y hablaba con acento diferente, se quejó en la asamblea de que algunos compañeros se reían de cómo hablaba. Esperaba tener que intervenir yo, pero antes de que pudiera hacerlo, Damián levantó la mano:

—Eso no es bonito. A mí me gusta cómo habla Sofía. Es diferente pero lindo. Mi abuelito también habla diferente porque es de Manabí.

Otros niños se sumaron expresando que la burla los hacía sentir tristes, recordando situaciones donde ellos habían sido objeto de risas. Entre todos acordaron que en nuestra aula "todas las formas de hablar son bonitas" y que cuando alguien se ría de otro, lo recordaremos.

El respeto, comprendí, no se enseña con sermones sobre "tratar bien a los demás". El respeto se construye creando espacios democráticos donde cada voz importa, donde las diferencias se valoran y donde los conflictos se resuelven mediante el diálogo y no mediante la imposición del más fuerte o del adulto.

Como establece el Currículo de Educación Inicial en el ámbito de Convivencia, se pretende que los niños

desarrollen relaciones cada vez más amplias, basadas en el conocimiento de normas de convivencia sana, valores y obligaciones (Ministerio de Educación, 2014). Las asambleas de convivencia materializan este objetivo de manera concreta y cotidiana.

Las familias notaron cambios en casa. Varios padres me comentaron que sus hijos ahora pedían "reuniones familiares" para resolver problemas domésticos, aplicando lo aprendido en las asambleas escolares. Una mamá me contó emocionada que su hija de 4 años había propuesto en casa hacer una asamblea para decidir entre todos a dónde irían de paseo el domingo, argumentando que "todas las opiniones son importantes".

El respeto, aprendí junto a mis niños de 3 y 4 años, comienza con la escucha profunda. Y cuando los adultos genuinamente escuchamos a los niños, no solo les enseñamos respeto; les enseñamos democracia, empatía, pensamiento crítico y agencia sobre sus propias vidas.

Discusión

El primer hallazgo fundamental de nuestras experiencias es que los valores no se transmiten mediante explicaciones verbales ni definiciones memorizadas. Los niños de 3 a 6 años aprenden los valores viviéndolos, practicándolos, sintiendo sus efectos. Mateo no aprendió empatía porque yo definiera la palabra, sino porque

sistemáticamente creamos espacios donde explorar y expresar emociones. Josué experimentó solidaridad no como concepto abstracto, sino como abrazos, útiles escolares y sándwiches compartidos.

Este hallazgo es consistente con las teorías constructivistas y socioculturales que sustentan el currículo ecuatoriano. Vygotsky, base teórica del Currículo de Educación Inicial, enfatiza que el aprendizaje ocurre en contextos sociales significativos (Ministerio de Educación, 2014). Los valores, como aprendizajes profundamente humanos, requieren experiencia social auténtica para arraigarse.

Quinindé, con su tradición de mingas y ayuda mutua, proporcionó un sustrato cultural favorable para cultivar solidaridad y responsabilidad comunitaria. No partimos de cero; partimos de valores ya presentes en la cultura local que conectamos intencionalmente con las situaciones del aula. La "Campaña solidaria para Josué" resonó tan fuertemente porque conectó con prácticas comunitarias que las familias ya conocían y valoraban.

Este hallazgo subraya la importancia de la contextualización curricular que establece el Ministerio de Educación (2025): el currículo debe adaptarse a las especificidades culturales y sociales de cada comunidad. Una pedagogía de valores efectiva no impone valores ajenos, sino que fortalece, amplía y profundiza valores ya presentes en la cultura.

En las tres aulas, cuando logramos crear un clima de seguridad emocional donde los niños se sentían aceptados, escuchados y valorados, los valores florecieron naturalmente. El "Círculo del corazón", las "Asambleas de convivencia" y los "Guardianes de nuestro mundo" funcionaron porque primero establecimos relaciones de confianza y respeto mutuo.

Un aula donde el docente ejerce autoridad autoritaria, donde se castiga más que se dialoga, donde las emociones infantiles son invalidadas, no es terreno fértil para valores. En contraste, un aula democrática, afectuosa y respetuosa se convierte en laboratorio viviente de valores.

Las experiencias narradas desafían la visión tradicional de los niños pequeños como receptores pasivos de normas impuestas por adultos. Nuestros estudiantes de 3 a 6 años demostraron capacidad de reflexión moral, empatía genuina, propuestas creativas de solución de conflictos y autorregulación progresiva. Cuando creamos las condiciones adecuadas, los niños pequeños son agentes morales activos, no solo objetos de socialización.

Este hallazgo es consistente con investigaciones recientes sobre capacidades morales en la primera infancia que cuestionan las etapas piagetianas clásicas, demostrando que incluso niños muy pequeños manifiestan sensibilidad moral cuando se les proporcionan contextos apropiados.

Como maestras, descubrimos que enseñar valores exigía primero encarnarlos nosotras mismas. No podíamos cultivar empatía sin escuchar empáticamente a nuestros estudiantes. No podíamos promover respeto sin respetar genuinamente sus opiniones, ritmos y particularidades. No podíamos fomentar responsabilidad sin ser nosotras responsables y consecuentes.

Esta dimensión personal del trabajo docente es frecuentemente invisible en currículos y manuales, pero resultó ser la condición de posibilidad de todo lo demás. Como señala Zuñiga Sánchez et al. (2020), los docentes necesitan apoyo y formación continua para implementar efectivamente programas de educación en valores, pero además requieren espacios de reflexión sobre su propia biografía moral y práctica educativa.

Conclusiones

Después de dos años de documentar sistemáticamente nuestras experiencias, podemos afirmar que educar en valores en educación inicial y preparatoria no es una tarea utópica ni un agregado curricular prescindible. Es, quizás, la tarea más fundamental de todas. Porque antes de enseñar a leer y escribir, antes de enseñar matemáticas o ciencias naturales, enseñamos a ser humanos. Y la humanidad se construye en valores.

Los valores no viajan del aula al corazón mediante rutas intelectuales. Viajan mediante experiencias emotivamente

significativas, mediante vínculos afectivos, mediante la práctica cotidiana y reiterada. Y una vez que arraigan en el corazón, desde allí se proyectan al mundo: a la familia, a la comunidad, a la construcción de una sociedad más justa, empática y solidaria.

Nuestras narrativas revelan que una pedagogía de valores efectiva en la primera infancia requiere:

1. Intencionalidad pedagógica: No esperamos que los valores emergan espontáneamente; diseñamos intencionalmente experiencias que los cultiven, desde el "Círculo del corazón" hasta las "Asambleas de convivencia".
2. Contextualización cultural: Conectamos valores con la cultura local, aprovechando tradiciones comunitarias como base sobre la cual construir.
3. Clima afectivo seguro: Priorizamos la construcción de relaciones de confianza, aceptación y respeto mutuo como condición de posibilidad del aprendizaje valoral.
4. Protagonismo infantil: Reconocemos a niños y niñas como agentes morales capaces, dándoles voz, decisión y responsabilidad apropiadas a su edad.
5. Coherencia docente: Encarnamos nosotras mismas los valores que promovemos, siendo modelo viviente más que instructoras verbales.
6. Integración curricular: No enseñamos valores en momentos separados, sino que los tejemos en todas las actividades y experiencias de aprendizaje.

Este camino no ha estado exento de dificultades. Enfrentamos limitaciones materiales propias de una escuela pública en una zona con recursos limitados. El hacinamiento en las aulas (hasta 35 niños en algunos casos) dificulta la atención personalizada que requiere la educación en valores. La inestabilidad laboral y las múltiples demandas administrativas restan tiempo a la reflexión pedagógica profunda.

Además, la formación docente que recibimos en las universidades abordó escasamente la educación en valores desde perspectivas prácticas y contextualizadas. Muchas de las estrategias que implementamos surgieron de la experimentación, el error y la reflexión colectiva entre nosotras, más que de un corpus sólido de formación previa.

Esta investigación abre múltiples caminos a explorar. Sería valioso documentar con mayor profundidad el impacto a largo plazo de estas experiencias: ¿cómo se manifiestan estos valores cuando los niños transitan a grados superiores? ¿Cómo se transfieren a contextos familiares y comunitarios? ¿Qué factores favorecen o dificultan su permanencia?

También resulta necesario ampliar estas experiencias a otras instituciones y contextos ecuatorianos, generando redes de docentes que investigan su práctica en educación en valores. La sistematización y circulación de

experiencias exitosas puede inspirar y fortalecer el trabajo de colegas en todo el país. Finalmente, se requiere incidir en políticas de formación docente inicial y continua para que la educación en valores en primera infancia sea abordada con la profundidad que merece, no como tema marginal sino como eje articulador de la práctica pedagógica.

Mateo sigue consolando a quien llora. Josué se ha convertido en el primero en ofrecer ayuda cuando un compañero la necesita. Sofía habla con orgullo de su acento venezolano. Joel nunca olvida alimentar al pez. Y en los patios de la Unidad Educativa La Unión, los niños recogen basura sin que nadie se los pida.

Estos pequeños gestos, multiplicados por cientos de estudiantes y sostenidos en el tiempo, son semillas de transformación social. Porque los valores que arraigan en el corazón durante la primera infancia no son solo cualidades individuales; son fuerzas constructoras de comunidad, de convivencia, de democracia, de futuro.

Como maestras de educación inicial y preparatoria, tenemos el privilegio y la responsabilidad de sembrar en tierra fértil. Los primeros años de vida son el momento donde las semillas arraigan más profundo. Y aunque no veremos los árboles frondosos que crecerán de esas semillas (nuestros estudiantes construirán ese futuro), confiamos en la potencia de lo sembrado.

Esta investigación, para nosotras, mucho más que un ejercicio académico. Ha sido un proceso de transformación personal y profesional. Al narrar nuestras experiencias, las hemos comprendido más profundamente. Al compartirlas entre nosotras, hemos fortalecido nuestra identidad como colectivo docente comprometido. Al sistematizarlas ahora, esperamos contribuir al campo de la educación ecuatoriana con conocimiento situado, práctico y profundamente humano.

Los valores en acción no son programa curricular para cumplir. Son vida que se comparte, humanidad que se construye, esperanza que se siembra. Del aula al corazón, del corazón al mundo. Ese es el viaje. Y en las aulas de inicial y preparatoria de Ecuador, ese viaje comienza cada día, con cada sonrisa, con cada conflicto resuelto mediante el diálogo, con cada gesto de cuidado y solidaridad.

El latido continúa. Y late fuerte.

Referencias

- Aguilar-Gordón, F. (2019). La propuesta metodológica como una alternativa para la integración de saberes. Revista Cátedra.
http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-28752019000200094
- Bolívar Botía, Antonio. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista electrónica de investigación

- educativa, 4(1), 01-26.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttex&t&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&tlng=es.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). Currículo de Educación Inicial. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). Currículo Priorizado con Énfasis en Competencias Comunicacionales, Matemáticas, Digitales y Socioemocionales – Subnivel Elemental. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/Curriculo-Priorizado-Elemental.pdf>
- Rueda Mateos, C. (2020). La narrativa como metodología para el estudio de lo social. En M. Canales (Ed.), Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios (pp. 269-288). LOM Ediciones. <https://www.redalyc.org/pdf/6837/683772640005.pdf>
- Zuñiga Sánchez, K. A. (2020). Las estrategias metodológicas y su incidencia en el aprendizaje de los valores. Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Disponible en <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/54432>

Capítulo 4. ¿Quién está detrás del pupitre? Estilos de aprendizaje en acción

DOI: <https://doi.org/10.64325/8g383r13>

Jazmín Ivanova Meza Vera

Unidad Educativa Andres F. Cordova, Docente

<https://orcid.org/0009-0005-7526-2894>

Sandra Germania Mendoza Espinoza

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0002-3646-8070>

Narciza Isabel Gaibor García

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0002-6178-8818>

Como citar: Meza Vera, J. I., Mendoza Espinoza, S. G., & Gaibor García, N. I. (2025). *¿Quién está detrás del pupitre? Estilos de aprendizaje en acción*. En E. S. Mogrovejo Yumbilla (Ed.), *Experiencias y Estrategias Didácticas de la Unidad Educativa La Unión: Formando Ciudadanos para el Ecuador del Siglo XXI*. Editorial Didaxis. <https://doi.org/10.64325/8g383r13>

Resumen

Los estilos de aprendizaje han dominado el discurso pedagógico ecuatoriano durante las últimas décadas, prometiendo personalizar la enseñanza y mejorar el rendimiento académico. Este artículo narrativo crítico examina la implementación de teorías sobre estilos de aprendizaje en el contexto educativo ecuatoriano, cuestionando su fundamentación empírica, sus implicaciones prácticas y sus efectos en la labor docente. A través de evidencia científica reciente y experiencias del sistema educativo nacional, se analiza la brecha entre la popularidad de estos modelos y su efectividad comprobada. El artículo aborda dos ejes temáticos: primero, la seducción de las categorías simples y cómo los estilos de aprendizaje se han convertido en una creencia arraigada en instituciones educativas ecuatorianas; segundo, las consecuencias pedagógicas de adoptar críticamente estos modelos, incluyendo el riesgo de etiquetar estudiantes y limitar oportunidades de aprendizaje. Se concluye que, si bien reconocer la diversidad estudiantil es fundamental, las teorías de estilos de aprendizaje en su forma actual carecen del sustento empírico necesario y requieren ser reemplazadas por enfoques más flexibles, contextualizados y basados en evidencia científica sólida. El artículo no busca desacreditar el trabajo docente comprometido, sino invitar a una reflexión crítica sobre las bases conceptuales que guían nuestras prácticas pedagógicas en Ecuador.

Palabras claves: Estilos de aprendizaje, pensamiento crítico, educación basada en evidencia, prácticas pedagógicas.

Introducción

Era el primer día del taller de capacitación docente. Nos habían convocado a más de cien maestros de educación básica y bachillerato de diferentes instituciones de la costa ecuatoriana. El título del evento brillaba en la presentación de PowerPoint: "Revoluciona tu aula: Enseñando según los estilos de aprendizaje". El capacitador, un entusiasta pedagogo con acento extranjero, nos preguntó: "¿Quién de ustedes es visual? ¿Quién auditivo? ¿Quién kinestésico?"

Manos se alzaron tímidamente. Algunos docentes se identificaron rápidamente con una categoría; otros dudaban. Yo, observando la escena, me pregunté: ¿realmente somos tan simples? ¿Puede la complejidad del aprendizaje humano reducirse a tres o cuatro categorías? Y sin embargo, durante las siguientes ocho horas, el capacitador nos convenció de que la clave para transformar nuestra enseñanza residía en identificar el "estilo de aprendizaje" de cada estudiante y ajustar nuestras clases en consecuencia.

Esta escena, multiplicada en miles de instituciones ecuatorianas, refleja uno de los fenómenos educativos más extendidos y, paradójicamente, menos sustentados empíricamente de las últimas décadas: la creencia en los estilos de aprendizaje. En Ecuador, como en gran parte del mundo, estos modelos han alcanzado el estatus de

"verdad pedagógica" indiscutible. Aparecen en programas de formación docente, en planificaciones curriculares, en reuniones de padres de familia y en artículos de divulgación educativa. Se han convertido en parte del sentido común pedagógico.

Pero, ¿qué pasaría si esta creencia tan arraigada no tuviera el respaldo científico que asumimos? ¿Y si, en lugar de mejorar el aprendizaje, estuviéramos limitando las posibilidades de nuestros estudiantes al encasillarlos en categorías rígidas? Este artículo se propone examinar críticamente la teoría de los estilos de aprendizaje tal como se implementa en el sistema educativo ecuatoriano, no para desacreditar el esfuerzo docente ni para negar la diversidad estudiantil, sino para invitar a una reflexión profunda sobre las bases conceptuales que guían nuestras prácticas.

En Ecuador, diversos estudios recientes han documentado la prevalencia de diferentes "estilos de aprendizaje" en estudiantes de todos los niveles educativos. Investigaciones como la de Viñán-Guzmán et al. (2024) en estudiantes de séptimo año de educación general básica del cantón Durán identificaron que el 36.8% de los estudiantes prefieren un estilo kinestésico, seguido por un 23.5% que se inclinan por el estilo visual. Villacís Zambrano (2020), en su estudio con estudiantes universitarios de la Universidad Técnica Particular de Loja, encontró que el estilo reflexivo predomina tanto en hombres como en mujeres. Mendoza et al. (2023)

documentaron los estilos de aprendizaje en diversas universidades ecuatorianas, evidenciando su supuesto impacto en la formación académica.

Pero aquí surge una pregunta incómoda: ¿estos estudios demuestran realmente que adaptar la enseñanza a estos "estilos" mejora el aprendizaje? ¿O simplemente documentan preferencias auto-reportadas que pueden o no tener relevancia pedagógica? Para responder estas preguntas, debemos embarcarnos en un viaje crítico a través del laberinto conceptual y metodológico que rodea a los estilos de aprendizaje.

Sin embargo, cuando examinamos la evidencia científica rigurosa, el panorama se torna inquietante. Una revisión sistemática fundamental, publicada por Pashler et al. (2008) en la revista *Psychological Science in the Public Interest*, estableció criterios claros para probar la "hipótesis de la interacción" de los estilos de aprendizaje. Esta hipótesis sostiene que los estudiantes aprenderán mejor cuando la instrucción se alinee con su estilo de aprendizaje preferido. Los investigadores buscaron estudios que cumplieran tres requisitos: (1) clasificar estudiantes según su estilo de aprendizaje; (2) asignarlos aleatoriamente a diferentes métodos instruccionales; (3) demostrar que los estudiantes con cierto estilo rinden mejor con el método correspondiente.

El resultado fue contundente: de los cientos de estudios revisados, prácticamente ninguno cumplía estos criterios

metodológicos básicos. Y los pocos que sí lo hacían no encontraban evidencia de la hipótesis de interacción. Como documentan investigaciones posteriores citadas por diversos autores críticos, cuando se realizan estudios rigurosos controlando variables, la supuesta ventaja de alinear instrucción con "estilos" desaparece.

Un estudio particularmente revelador, conducido por Husmann y O'Loughlin (2019) con estudiantes de anatomía, permitió que los estudiantes conocieran su "estilo de aprendizaje VARK" y estudiaran según sus preferencias. Los resultados mostraron que el desempeño académico no se correlacionó con el estilo de aprendizaje dominante. Más aún, el 67% de los estudiantes no estudió de manera consistente con su supuesto estilo preferente, y quienes sí lo hicieron no obtuvieron mejores calificaciones.

Delgado Sánchez et al. (2017), en su análisis crítico desde una perspectiva naturalista, cuestionan los fundamentos epistemológicos mismos de la teoría, argumentando que estas concepciones caen en errores categoriales que limitan la aproximación teórica y metodológica a eventos psicológicos complejos como el aprendizaje. Sostienen que no existe consenso sobre qué constituye realmente un "estilo de aprendizaje", lo que genera confusión conceptual y dificultades metodológicas insuperables.

DESARROLLO

En Ecuador, a pesar del entusiasmo generalizado por los estilos de aprendizaje, la evidencia de su efectividad pedagógica es igualmente escasa. Revisemos críticamente algunos estudios nacionales:

Viñán-Guzmán et al. (2024) identificaron estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de séptimo año de educación básica usando el modelo VARK. El estudio documenta que el 36.8% de estudiantes prefieren el estilo kinestésico. Sin embargo, el estudio no demuestra que enseñar a estos estudiantes de manera preferentemente kinestésica mejore su rendimiento académico comparado con enfoques multimodales. Simplemente documenta preferencias autorreportadas.

Villacís Zambrano (2020) analizó estilos de aprendizaje en estudiantes de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, encontrando predominancia del estilo reflexivo. Nuevamente, se documenta la distribución de estilos, pero no se establece una relación causal entre alinear la enseñanza con estos estilos y mejores resultados de aprendizaje.

Serrano Polo et al. (2019), en su estudio sobre educación inclusiva en Ecuador, encontraron que la mayoría de estudiantes prefieren un estilo visual. Sin embargo, el mismo estudio revela que los docentes requieren capacitación en estrategias inclusivas más allá de

simplemente identificar estilos, sugiriendo que la solución no reside en categorizar estudiantes sino en desarrollar pedagogías más flexibles y responsivas.

Estos estudios, representativos de la investigación ecuatoriana sobre el tema, comparten una limitación fundamental: confunden correlación con causalidad y asumen que identificar "estilos" es pedagógicamente útil sin demostrarlo empíricamente. Como advierte la literatura crítica internacional, el hecho de que un estudiante reporte preferir información visual no significa necesariamente que aprenderá mejor si toda la instrucción es visual. De hecho, podría significar lo contrario: que ese estudiante necesita desarrollar otras modalidades de procesamiento de información.

Otro aspecto inquietante de los estilos de aprendizaje es la proliferación de modelos incompatibles entre sí. Coffield et al. (2004) identificaron al menos 71 modelos diferentes de estilos de aprendizaje en la literatura educativa. ¿Cómo puede haber 71 formas distintas de categorizar algo que supuestamente refleja características estables de cómo aprendemos? Esta proliferación sugiere que estamos ante un fenómeno más cercano al mercado de ideas educativas que a la ciencia consolidada.

En Ecuador, diferentes instituciones y capacitadores promocionan modelos distintos. Algunos usan el VARK, otros el Honey-Alonso, otros el Kolb. Como documenta el estudio de Espinal Carrillo et al. (2025) sobre estrategias

de enseñanza en bachillerato ecuatoriano, los docentes enfrentan una "diversidad de estilos de aprendizaje estudiantil" sin claridad sobre qué modelo utilizar ni cómo implementarlo efectivamente. Esta confusión no es accidental; refleja la falta de consenso científico sobre la validez misma del constructo.

Más preocupante aún es que muchos de estos modelos se comercializan a través de talleres, certificaciones y materiales educativos. Existe un incentivo económico para perpetuar la creencia en estilos de aprendizaje, independientemente de la evidencia. Como señalan An y Carr (2017), citados en análisis críticos, cada modelo se basa en sus propias ideas sobre qué constituye un estilo, sin considerar desarrollos en teorías de personalidad o inteligencia, generando un campo fragmentado y conceptualmente problemático.

Una de las consecuencias más perniciosas de la teoría de estilos de aprendizaje es el etiquetado de estudiantes. Cuando un docente identifica a un estudiante como "visual" o "kinestésico", puede inadvertidamente limitar las oportunidades de aprendizaje de ese estudiante. Como advierten diversos autores críticos, existe el riesgo de crear profecías autocumplidas: el estudiante etiquetado como "no-visual" puede dejar de esforzarse en procesar información visual, asumiendo que "así no aprende".

En mi experiencia como docente en Ecuador, he presenciado esta dinámica. Recuerdo a una estudiante de

bachillerato, Sofía, quien había sido identificada en primaria como "kinestésica". Durante años, sus maestros enfatizaron actividades prácticas para ella, pero minimizaron otras modalidades. Cuando llegó a mi clase de literatura, Sofía tenía dificultades significativas para analizar textos escritos. Su autopercepción era: "Yo no soy buena para leer porque soy kinestésica". Había internalizado una limitación que no era inherente a ella, sino producto de un etiquetado pedagógico.

Lo más revelador fue que cuando diseñé actividades que integraban análisis textual con dramatizaciones, discusiones grupales y proyectos creativos—sin categorizar a los estudiantes—Sofía demostró que podía analizar textos complejos perfectamente. Su "estilo kinestésico" no era una limitación cognitiva fija, sino una preferencia contextual que podía y debía expandirse.

El problema del etiquetado se agrava cuando intersecta con otras formas de inequidad. En Ecuador, donde persisten brechas educativas por nivel socioeconómico, ubicación geográfica y pertenencia étnica, añadir categorías de "estilos de aprendizaje" puede ocultar problemas estructurales más profundos. Un estudiante de zona rural con acceso limitado a recursos educativos diversos puede ser etiquetado como "kinestésico" cuando en realidad lo que refleja es falta de exposición a otras modalidades de aprendizaje. El etiquetado naturaliza la desigualdad en lugar de cuestionarla.

Los estilos de aprendizaje prometen simplificar la complejidad del aula, pero esa simplificación tiene costos. El aprendizaje es un proceso multidimensional influenciado por conocimientos previos, motivación, contexto, naturaleza del contenido, calidad de la instrucción, factores sociales, emocionales y culturales. Reducir esta complejidad a "este estudiante es visual" empobrece nuestra comprensión.

Como documenta la literatura crítica, el error fundamental de los estilos de aprendizaje es asumir que existe una modalidad óptima fija para cada persona, independiente del contenido. Pero la investigación en ciencias cognitivas demuestra lo contrario: la mejor forma de enseñar depende de QUÉ se está enseñando, no de quién lo está aprendiendo. Aprender geografía se beneficia de mapas (visuales); aprender un idioma requiere práctica oral (auditiva); aprender a nadar exige experiencia corporal (kinestésica). La naturaleza del contenido debe guiar las decisiones instruccionales, no supuestas preferencias fijas de los estudiantes.

Investigaciones ecuatorianas recientes apuntan inadvertidamente en esta dirección. Coque et al. (2025), en su estudio sobre adaptación de estrategias pedagógicas a estilos de aprendizaje en educación primaria y secundaria, concluyen que se necesita "un enfoque integrador" que combine múltiples estrategias. Esta conclusión, aunque formulada dentro del paradigma de estilos de aprendizaje, sugiere que la respuesta no es

categorizar y segregar, sino diversificar e integrar.

Aldás-Rovayo et al. (2020) encontraron en su estudio con estudiantes de educación superior en Ecuador que factores sociodemográficos (edad, género, nivel socioeconómico) se relacionan significativamente con supuestos "estilos de aprendizaje". Esto sugiere que lo que medimos como "estilos" puede ser en realidad reflejo de contextos sociales y oportunidades educativas previas, no características cognitivas inherentes.

Quizás la consecuencia más grave de invertir recursos en identificar y enseñar según estilos de aprendizaje es el costo de oportunidad: ¿qué dejamos de hacer mientras perseguimos esta quimera? El tiempo, energía y recursos que docentes e instituciones dedican a diagnosticar estilos, categorizar estudiantes y diseñar instrucción diferenciada basada en estos modelos podrían invertirse en estrategias con evidencia sólida de efectividad.

La investigación educativa basada en evidencia ha identificado múltiples prácticas que SÍ mejoran el aprendizaje de manera comprobable: práctica distribuida (espaciar el estudio en el tiempo), práctica de recuperación (testing effect), elaboración (conectar información nueva con conocimientos previos), ejemplos trabajados, retroalimentación oportuna y específica, enseñanza explícita de estrategias metacognitivas, entre otras. Estas estrategias funcionan para todos los estudiantes, independientemente de supuestos "estilos".

En Ecuador, donde los recursos educativos son limitados y los docentes enfrentan cargas laborales abrumadoras, invertir en capacitaciones sobre estilos de aprendizaje que carecen de evidencia científica es particularmente problemático. Como documenta el estudio del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2024), citado por Viñán-Guzmán et al. (2024), los estudiantes ecuatorianos de educación básica media no alcanzan estándares mínimos de aprendizaje. Frente a esta crisis, ¿realmente es prudente seguir invirtiendo en teorías no validadas cuando existen alternativas basadas en evidencia?

El caso es aún más urgente considerando las desigualdades estructurales del sistema educativo ecuatoriano. Serrano Polo et al. (2019), en su estudio sobre educación inclusiva, encontraron que aunque el 75.5% de estudiantes se siente incluido en el aula, un número significativo expresa exclusión. Los docentes requieren capacitación en estrategias inclusivas, pero estas estrategias no deberían basarse en categorizar estudiantes según "estilos", sino en desarrollar pedagogías flexibles, culturalmente responsivas y verdaderamente diferenciadas basadas en evaluación continua de necesidades reales.

Defensores de los estilos de aprendizaje a menudo argumentan: "Pero a mí me funciona. Veo que mis estudiantes responden mejor cuando enseño según sus

estilos". Este argumento apela a la experiencia docente, que es valiosa, pero puede ser engañosa. Como explican Rosenthal y Jacobson (1968), citados en la literatura crítica, cuando los docentes esperan mejores resultados de sus estudiantes, el rendimiento efectivamente mejora. Este efecto Pigmalión o Rosenthal significa que las expectativas sesgadas afectan la realidad y crean profecías autocumplidas. Cuando un docente cree genuinamente que está ayudando a sus estudiantes mediante estilos de aprendizaje, esa creencia positiva puede generar mejoras.

Además, muchas prácticas implementadas bajo el paraguas de "estilos de aprendizaje" son pedagógicamente sólidas por otras razones. Usar múltiples representaciones (visuales, verbales, prácticas) para enseñar un concepto es efectivo no porque atienda a diferentes "estilos", sino porque las representaciones múltiples fortalecen conexiones conceptuales y benefician a todos los estudiantes. Incorporar actividades prácticas no es bueno solo para los "kinestésicos", sino para cualquiera que aprende conceptos que requieren aplicación práctica.

El problema surge cuando atribuimos el éxito a la teoría incorrecta. Si un docente diversifica su instrucción creyendo que así atiende "estilos de aprendizaje", puede obtener buenos resultados, pero no por la razón que cree. Sería como un médico que prescribe un antibiótico correcto por las razones incorrectas: el paciente mejora, pero el médico no comprende realmente por qué. Esta confusión conceptual limita nuestra capacidad de mejorar

sistemáticamente.

Si los estilos de aprendizaje no son la respuesta, ¿qué deberíamos hacer? La buena noticia es que existen alternativas sólidas, basadas en evidencia científica robusta:

1. Enseñanza multimodal para todos: En lugar de separar a estudiantes por supuestos estilos, diseñar instrucción que integre múltiples modalidades (visual, verbal, práctica) beneficia a todos. Como señala la teoría de la carga cognitiva, presentar información en formatos complementarios reduce la carga y facilita el aprendizaje, independientemente de preferencias individuales.
2. Estrategias de aprendizaje autorregulado: Enseñar explícitamente a los estudiantes estrategias metacognitivas—planificación, monitoreo, evaluación—permite que desarrollen autonomía y flexibilidad para adaptar sus enfoques según las demandas de cada tarea, no según una etiqueta fija.
3. Evaluación formativa continua: En lugar de diagnosticar "estilos" al inicio del año, evaluar continuamente el progreso y las necesidades específicas de cada estudiante en relación con contenidos concretos permite ajustes instrucionales más precisos y contextualizados.
4. Diferenciación basada en conocimientos previos y zona de desarrollo próximo: La teoría sociocultural de Vygotsky, que fundamenta el currículo ecuatoriano, ofrece un marco más sólido para la diferenciación:

- identificar qué sabe el estudiante y qué puede hacer con apoyo, no qué "estilo" tiene.
5. Pedagogías culturalmente responsivas: En el contexto multicultural ecuatoriano, reconocer diferencias culturales, lingüísticas y experienciales es más relevante que categorizar por supuestos estilos cognitivos. Como documenta la literatura sobre educación intercultural en Ecuador, contextualizar la enseñanza según realidades locales mejora significativamente el aprendizaje.

Zuñiga Sánchez et al. (2020), en su estudio sobre incorporación de valores en estrategias pedagógicas ecuatorianas, concluyen que se requiere adopción de estrategias que promuevan reflexión crítica e integración práctica, más allá de categorías simplistas. Esta conclusión, aunque formulada en el contexto de educación en valores, aplica perfectamente a la discusión sobre estilos de aprendizaje: necesitamos enfoques más sofisticados, contextualizados y reflexivos.

Conclusiones

Este artículo ha examinado críticamente la teoría de los estilos de aprendizaje tal como se implementa en Ecuador, revelando la brecha entre su popularidad y su fundamentación científica. Las conclusiones son incómodas pero necesarias:

1. Los estilos de aprendizaje carecen de evidencia empírica robusta. A pesar de décadas de investigación, no existen pruebas científicas sólidas de que adaptar la instrucción a supuestos "estilos" mejore el aprendizaje. Los estudios ecuatorianos, aunque abundantes, documentan distribuciones de preferencias autorreportadas sin demostrar efectividad pedagógica.
2. La categorización de estudiantes conlleva riesgos. Etiquetar estudiantes según "estilos" puede limitar oportunidades, crear profecías autocumplidas y ocultar problemas estructurales más profundos como desigualdad de recursos, calidad docente variable y brechas socioeconómicas.
3. La complejidad del aprendizaje no se reduce a categorías simples. El aprendizaje depende de múltiples factores: naturaleza del contenido, conocimientos previos, motivación, contexto social y cultural, calidad instruccional. Los estilos de aprendizaje simplifican artificialmente esta complejidad.
4. Existen alternativas más efectivas. La ciencia cognitiva y la investigación educativa han identificado estrategias con evidencia sólida que benefician a todos los estudiantes: instrucción multimodal, práctica distribuida, retroalimentación específica, enseñanza metacognitiva, evaluación formativa continua.
5. El costo de oportunidad es significativo. Recursos limitados invertidos en teorías no validadas podrían destinarse a prácticas basadas en evidencia,

especialmente urgente en contextos como Ecuador donde persisten desafíos educativos fundamentales.

Pero, ¿Qué significa esto para los docentes ecuatorianos comprometidos con mejorar el aprendizaje de sus estudiantes? No significa abandonar el reconocimiento de la diversidad estudiantil ni adoptar una enseñanza uniforme para todos. Significa, más bien:

Adoptar una postura crítica frente a modas pedagógicas. Cuestionar teorías populares, exigir evidencia científica robusta antes de incorporar prácticas, distinguir entre intuición y conocimiento validado.

Diversificar la instrucción por razones correctas. Usar múltiples representaciones y modalidades no porque los estudiantes tengan "estilos" diferentes, sino porque la instrucción multimodal beneficia a todos al crear conexiones conceptuales más ricas. Conocer a los estudiantes como personas completas. Ir más allá de etiquetas simplistas para comprender contextos familiares, culturales, experiencias previas, motivaciones, desafíos específicos. Esta comprensión profunda informa decisiones pedagógicas más efectivas que cualquier cuestionario de "estilos".

Invertir en formación docente basada en evidencia. Exigir a instituciones educativas y autoridades que las capacitaciones se fundamenten en investigación científica sólida, no en tendencias comerciales o creencias no

validadas. Promover la investigación educativa rigurosa en Ecuador. El sistema educativo ecuatoriano necesita más investigación experimental que evalúe efectividad de intervenciones pedagógicas específicas, no solo estudios descriptivos que documentan distribuciones de supuestos "estilos".

Finalmente, este artículo no pretende desacreditar el trabajo admirable de docentes ecuatorianos que, con recursos limitados y desafíos abrumadores, se esfuerzan diariamente por mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Pretende, más bien, invitar a una reflexión crítica sobre las bases conceptuales que guían nuestras prácticas.

La educación, como empresa profundamente humana y compleja, merece ser sustentada por el mejor conocimiento disponible. Cuando teorías populares carecen de fundamento científico, tenemos la responsabilidad profesional de cuestionarlas, aunque sean ampliamente aceptadas. Esta es la esencia del pensamiento crítico que intentamos fomentar en nuestros estudiantes; debemos modelarla en nuestra propia práctica profesional.

La pregunta del título—¿Quién está detrás del pupitre?—nos recuerda que detrás de cada escritorio escolar hay una persona única, compleja, en desarrollo, cuyo potencial no puede reducirse a una letra (V, A, K) o una categoría (reflexivo, activo, pragmático). Hay un ser humano con

historia, cultura, sueños, desafíos y capacidades que trascienden cualquier taxonomía simplista. Nuestra tarea como educadores ecuatorianos es honrar esa complejidad, no simplificarla. Es diseñar experiencias de aprendizaje ricas, multimodales, contextualizadas y flexibles que permitan a cada estudiante desarrollar su potencial completo. Es basar nuestras decisiones en evidencia científica sólida, no en creencias populares. Es reconocer que la diversidad estudiantil es real y valiosa, pero que categorizarla mediante "estilos de aprendizaje" no es la forma más efectiva de abordarla.

El camino hacia una educación ecuatoriana de calidad, equitativa e inclusiva no pasa por etiquetar estudiantes según supuestos estilos cognitivos fijos. Pasa por desarrollar una pedagogía crítica, reflexiva, basada en evidencia científica y comprometida con la justicia social. Pasa por reconocer que cada estudiante es irredimiblemente único, y que esa singularidad no se captura en categorías prefabricadas sino que se descubre, se acompaña y se celebra en la relación pedagógica cotidiana.

Referencias

- Aldás-Rovayo, V., Zambrano, C., Gago, L., & Pacheco, C. (2020). Estilos de aprendizaje y variables sociodemográficas en estudiantes de educación superior. Estudio de caso. CienciAmérica, 9(3), 108. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.335>
- An, D., & Carr, M. (2017). Learning styles theory fails to explain learning and achievement: Recommendations for alternative approaches. *Personality and Individual Differences*, 116, 410-416. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.050>
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review. Learning and Skills Research Centre. <https://cft.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/sites/59/learning-styles.pdf>
- Coque Méndez, J. L., Nájera Suárez, J. E., Mera Zambrano, E. J., Lua Reyes, Y. J., Macías Cobeña, K. M., Olmedo Torres, A. L., Intriago Laaz, A. Y., & Litardo Villamar, S. P. (2025). Adaptando estrategias pedagógicas a los estilos de aprendizaje en educación primaria y secundaria: un enfoque integrador. *Revista InveCom*, 5(1), e501014. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10927667>
- Delgado Sánchez, U., Martínez Flores, F. G., & Ponce Hernández, D. J. (2017). Análisis crítico de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva naturalista. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 9(1), 45-52.

- <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.9104>
- Espinal Carrillo, J. E., & Córdova Morán, J. (2025). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en educación general básica. *Revista Científica Multidisciplinaria Sapientiae*, 8(16), 439–453. <https://doi.org/10.56124/sapientiae.v8i16.024>
- Husmann, P. R., & O'Loughlin, V. D. (2019). Another Nail in the Coffin for Learning Styles? Disparities among Undergraduate Anatomy Students' Study Strategies, Class Performance, and Reported VARK Learning Styles. *Anatomical sciences education*, 12(1), 6–19. <https://doi.org/10.1002/ase.1777>
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall. https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- Mendoza Mejía, J. L., Torrealba-Peña, M. J., Pastrán Calles, F. R., & Alcívar Vera, I. I. (2023). Estilos de aprendizaje e impacto en la formación académica de estudiantes universitarios en Ecuador. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 14(2), 607–629. <https://doi.org/10.21501/22161201.4043>
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105–119. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development. Holt, Rinehart and Winston.

- <https://gwern.net/doc/statistics/bias/1968-rosenthal-pygmalionintheclassroom.pdf?utm>
- Salazar Carranco, A. C., & Paredes Rodríguez, L. A. (2023). Teaching techniques applied in EFL during the COVID-19 pandemic outbreak: A review in Ecuadorian secondary education. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 3337–3347. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.491>
- Serrano Polo, O. R., Espinoza Freire, E. E., & Espinoza Guamán, E. E. (2019). La inclusión en la enseñanza básica ecuatoriana. *Revista de Educación y Cultura*, 15(3), 58-72. <https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778101010.pdf>
- Villacís Zambrano, L. M., Loján Maldonado, B. H., De la Rosa Villao, A. S., & Caicedo Coello, E. A. (2020). Estilos de aprendizajes en estudiantes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 289–300. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146019/28064146019.pdf>
- Viñán-Guzmán, B. A., Yépez-Torres, E. T., Colcha-Loma, G. A., & Contreras-Jiménez, A. C. (2024). Estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de educación general básica. *Revista InVeCom*, 7(1), 1–12. https://www.revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3793?utm_source
- Zuñiga Sánchez, K. A. (2020). Las estrategias metodológicas y su incidencia en el aprendizaje de los valores. Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras

y Ciencias de la Educación. Disponible en
<http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/54432>

Capítulo 5. Fortaleciendo las Competencias del siglo XXI. Pautas y recomendaciones desde la experiencia

DOI: <https://doi.org/10.64325/h9r7y812>

Celida Piedad García Vargas

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0003-6592-2890>

Lina Del Roció Quito Molina

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0008-2570-8212>

Jessica Gisela Solís Jaramillo

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0005-6750-2130>

Como citar: García Vargas, C. P., Quito Molina, L. D. R., & Solís Jaramillo, J. G. (2025). Fortaleciendo las Competencias del siglo XXI. Pautas y recomendaciones desde la experiencia. En E. S. Mogrovejo Yumbla (Ed.), *Experiencias y Estrategias Didácticas de la Unidad Educativa La Unión: Formando Ciudadanos para el Ecuador del Siglo XXI*. Editorial Didaxis. <https://doi.org/10.64325/h9r7y812>

Resumen

Las competencias del siglo XXI se han consolidado como ejes fundamentales para preparar a estudiantes que puedan enfrentar los desafíos de una sociedad globalizada, tecnológica y en constante transformación. Este artículo de revisión bibliográfica analiza la conceptualización, implementación y fortalecimiento de estas competencias en el contexto educativo ecuatoriano, con especial énfasis en las competencias comunicacionales, matemáticas, digitales, socioemocionales y las denominadas "4C" (pensamiento crítico, creatividad, colaboración y comunicación). A través de un análisis sistemático de literatura académica reciente (2020-2025), documentos oficiales del Ministerio de Educación y experiencias de implementación en instituciones ecuatorianas, se concluye que el éxito en el desarrollo de competencias del siglo XXI requiere un enfoque integral que articule políticas educativas coherentes, formación docente especializada, metodologías activas e innovadoras, integración efectiva de tecnología y participación activa de toda la comunidad educativa.

Palabras claves: Competencias del siglo XXI; pensamiento crítico; creatividad; colaboración; competencias digitales

Introducción

El siglo XXI ha traído consigo transformaciones sin precedentes en todos los ámbitos de la vida humana. La revolución tecnológica, la globalización, los cambios en el mercado laboral, los desafíos ambientales y sociales, y la creciente interconexión mundial han reconfigurado las demandas que la sociedad plantea a sus sistemas educativos. Ya no basta con que las escuelas transmitan conocimientos enciclopédicos y habilidades básicas de lectoescritura y cálculo; se requiere formar personas capaces de pensar críticamente, resolver problemas complejos, colaborar efectivamente, comunicarse con claridad, usar tecnología de manera responsable, gestionar sus emociones y adaptarse a entornos cambiantes.

Esta nueva agenda educativa se ha cristalizado en torno al concepto de "competencias del siglo XXI", un constructo que, si bien ha sido definido de múltiples maneras por diferentes organismos internacionales, comparte un núcleo común: la educación debe trascender la mera transmisión de contenidos para centrarse en el desarrollo integral de capacidades, habilidades y actitudes que permitan a los estudiantes prosperar en un mundo incierto y complejo (UNESCO, 2023; OCDE, 2019).

En el contexto iberoamericano, existe una tendencia creciente hacia la adopción de una agenda educativa compartida, alineada con las propuestas de organismos como la UNESCO, la OEI y la OCDE (Organización de Estados

Iberoamericanos, 2020). Ecuador no ha sido ajeno a esta tendencia. Desde la década de 1990, el sistema educativo ecuatoriano ha experimentado sucesivas reformas curriculares que buscan transitar desde modelos tradicionales, centrados en la memorización de contenidos, hacia enfoques por competencias que enfatizan el desarrollo integral de los estudiantes (Páez Saavedra et al., 2025).

El punto de inflexión más reciente se produjo con la expedición del Currículo Priorizado con Énfasis en Competencias Comunicacionales, Matemáticas, Digitales y Socioemocionales en 2021 (Ministerio de Educación, 2021), y la posterior elaboración del Marco Curricular Competencial de Aprendizajes en 2023 (Ministerio de Educación, 2023). Estos documentos reflejan el compromiso del Estado ecuatoriano con una educación orientada al desarrollo de competencias esenciales para el siglo XXI, en cumplimiento del mandato constitucional que establece el derecho a una educación contextualizada, adecuada y actualizada (Constitución de la República del Ecuador, 2008, Art. 26).

Sin embargo, como documenta la literatura académica reciente, existe una brecha significativa entre la formulación de políticas y su implementación efectiva en las aulas (Páez Saavedra, 2025 Serrano Polo et al., 2019). Las reformas curriculares han promovido enfoques innovadores, pero su impacto ha sido desigual debido a insuficiente formación docente, disparidad en recursos

disponibles —especialmente en zonas rurales— y resistencia institucional al cambio.

Este artículo de revisión bibliográfica tiene como propósito triple: primero, sintetizar el estado del conocimiento sobre competencias del siglo XXI tal como se conceptualizan e implementan en Ecuador; segundo, identificar pautas prácticas derivadas de experiencias exitosas documentadas; y tercero, proponer recomendaciones estratégicas para fortalecer sistemáticamente estas competencias en el sistema educativo ecuatoriano. El análisis se organiza en dos ejes temáticos fundamentales: (1) el marco conceptual y normativo de las competencias del siglo XXI en Ecuador, y (2) estrategias pedagógicas y metodológicas para su desarrollo efectivo.

Marco conceptual y normativo de las competencias del siglo XXI en Ecuador

Conceptualización: ¿Qué son las competencias del siglo XXI?

El concepto de "competencia" ha sido ampliamente debatido en la literatura educativa. Blanco (2020), citado por investigadores ecuatorianos, define las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permite al estudiante enriquecer su proceso de aprendizaje con teorías, análisis de problemas y conciencia ética. Esta definición subraya que las competencias no son solo saberes teóricos ni habilidades

aisladas, sino capacidades integradas que movilizan conocimientos, procedimientos y disposiciones para actuar efectivamente en situaciones complejas.

En la Organización de Estados Iberoamericanos (2020) se señala que las aptitudes para el siglo XXI implican un enfoque que valora no solo la adquisición de conocimientos, sino también la capacidad de utilizar esos conocimientos en contextos diversos. Esta perspectiva presupone cambios metodológicos, capacitación docente y directrices específicas. Se trata, fundamentalmente, de capacitar a niños y jóvenes no para que se adapten pasivamente a un modelo predefinido, sino para que puedan tomar decisiones bien fundadas y convertirse en ciudadanos activos, participativos, informados y críticos.

Diversos marcos internacionales han propuesto taxonomías de competencias del siglo XXI. González y Estrella (2023), en su revisión sobre educación del siglo XXI, identifican que las competencias requeridas incluyen: pensamiento crítico, colaboración, alfabetización digital, iniciativa y espíritu empresarial, comunicación oral y escrita eficaz, acceso y análisis de información, creatividad e innovación, autonomía y responsabilidad personal, habilidades sociales e interculturales y aprendizaje autónomo.

En resumen, las competencias del siglo XXI representan una visión holística de la educación que trasciende la mera acumulación de conocimientos para enfocarse en formar

personas capaces de pensar, crear, comunicar, colaborar y adaptarse efectivamente en un mundo complejo y cambiante.

El modelo de las "4C": Competencias nucleares del siglo XXI

Entre las múltiples taxonomías de competencias del siglo XXI, una de las más influyentes es el modelo de las "4C", que identifica cuatro competencias nucleares: Pensamiento Crítico, Creatividad, Colaboración y Comunicación. Estas cuatro capacidades son consideradas transversales, aplicables a todas las áreas de conocimiento y fundamentales tanto para el éxito académico como para el desempeño profesional y la vida ciudadana (Mendoza Cujilan et al., 2025).

Pensamiento Crítico: López et al. (2022), en su estudio sobre el desarrollo del pensamiento crítico en aulas ecuatorianas, definen esta competencia como la capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar evidencia y deducir conclusiones. El pensamiento crítico no es meramente la habilidad de criticar o cuestionar por cuestionar; es un pensamiento racional, reflexivo e intencionado orientado a decidir qué creer o qué hacer frente a situaciones complejas. Como señalan investigadores ecuatorianos, el pensamiento crítico debe enseñarse explícitamente, con estrategias didácticas

específicas y apoyo institucional sostenido (Benavides & Ruiz, 2022).

Creatividad: La creatividad implica la capacidad de generar ideas originales, encontrar soluciones innovadoras a problemas, hacer conexiones inesperadas entre conceptos y producir trabajos novedosos que tengan valor. En el contexto educativo del siglo XXI, la creatividad no se limita a actividades artísticas; es fundamental en ciencias, matemáticas, tecnología y todas las áreas del conocimiento. Latorre-Cosculluela et al. (2020) documentan cómo metodologías como el Design Thinking integran creatividad y pensamiento crítico de manera sinérgica en educación superior, principio aplicable también a niveles básicos.

Colaboración: En un mundo interconectado, la capacidad de trabajar efectivamente con otros es esencial. La colaboración implica habilidades sociales, capacidad de negociación, respeto por perspectivas diversas, distribución equitativa de responsabilidades y construcción colectiva de conocimiento. Castañeda Fuentes y Pinto Ayala (2024), en su investigación sobre aprendizaje colaborativo y cooperativo en Ecuador, demuestran que estructuras organizativas bien diseñadas en planificaciones educativas permiten integración, comprensión y análisis grupal que eleva el pensamiento crítico y fortalece capacidades de trabajo en equipo.

Comunicación: La habilidad de comunicarse clara, coherente y efectivamente —tanto oral como escrita, en diversos formatos y medios— es fundamental. Las competencias comunicacionales incluyen escuchar activamente, expresar ideas con claridad, adaptar el mensaje a diferentes audiencias y contextos, y usar diversos lenguajes y medios (verbal, visual, digital). Como establece el Currículo Ecuatoriano, las competencias comunicacionales permiten entender y crear textos de cualquier tipo en diversas situaciones, realizando acciones comunicativas de forma adecuada y fluida (Ministerio de Educación, 2024).

Mendoza Cujilan et al. (2025), en su investigación sobre estrategias de las 4C en educación básica ecuatoriana, encontraron que docentes implementan proyectos colaborativos, debates, resolución de problemas y uso de herramientas digitales para desarrollar estas competencias. Sin embargo, identificaron desafíos recurrentes: falta de formación específica en pedagogías activas, escasez de recursos tecnológicos y dificultad para conciliar las 4C con demandas del currículo tradicional.

Competencias digitales y socioemocionales

Más allá de las 4C, el currículo ecuatoriano prioriza dos áreas competenciales adicionales de importancia crítica para el siglo XXI:

Competencias Digitales: En la era digital, la alfabetización tecnológica trasciende el mero uso instrumental de

dispositivos. Las competencias digitales incluyen pensamiento computacional, ciudadanía digital, capacidad de buscar, evaluar y usar información digital críticamente, crear contenidos digitales, usar tecnología para resolver problemas y comprender implicaciones éticas y sociales de la tecnología. Como documenta el Currículo Priorizado (Ministerio de Educación, 2021), desarrollar habilidades digitales para el uso efectivo y responsable de la tecnología es clave en el contexto contemporáneo. El Ministerio de Educación ha impulsado capacitaciones específicas para docentes en "Habilidades del Siglo XXI" que incluyen competencias digitales (Ministerio de Educación, 2020).

Competencias Socioemocionales: La investigación en neurociencia y psicología educativa ha demostrado que el bienestar emocional y las habilidades sociales son tan importantes para el éxito académico y vital como las capacidades cognitivas. Las competencias socioemocionales incluyen autoconocimiento, autorregulación emocional, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable. Bisquerra Alzina (2003), citado en el currículo ecuatoriano, define estas competencias como conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular apropiadamente fenómenos emocionales. Serrano Polo et al. (2019) señalan que las competencias socioemocionales son clave para toma de decisiones y resolución de conflictos, aspectos fundamentales en educación inclusiva.

Marco normativo ecuatoriano

Ecuador ha desarrollado un marco normativo progresivo que sustenta el enfoque por competencias. Los hitos principales incluyen:

Constitución de la República (2008): El artículo 26 establece que la educación es un derecho que debe ser contextualizada, adecuada y actualizada, sentando bases constitucionales para una educación pertinente y de calidad.

Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI): Establece principios de calidad, equidad, inclusión e interculturalidad que sustentan la educación por competencias.

Currículo Nacional 2016: Aunque aún centrado en destrezas con criterios de desempeño, comenzó a incorporar elementos del enfoque por competencias.

Currículo Priorizado 2021: Marca un giro explícito hacia competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales, enfatizando flexibilidad y contextualización curricular (Ministerio de Educación, 2021).

Marco Curricular Competencial 2023: Acuerdo Ministerial MINEDUC-2023-00086-A expide el marco que define competencias como el potencial de las personas para desarrollar, incluir y utilizar distintos niveles de

conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada (Mora Pérez et al., 2023).

Currículo por Competencias 2025: Representa la consolidación del enfoque competencial, buscando empoderar a estudiantes para adaptarse a un mundo en constante evolución, identificando competencias clave que deben desarrollar de manera integral (ICAPVAL, 2025).

Este andamiaje normativo refleja un compromiso institucional con la educación por competencias. Sin embargo, como advierte Páez Saavedra (2025), existe el riesgo de que los lineamientos se queden en documentos sin traducirse en acciones concretas. La implementación efectiva requiere recursos, formación docente, seguimiento y compromiso político sostenido.

Desafíos en la implementación: La brecha entre política y práctica

A pesar del marco normativo robusto, la literatura documenta brechas significativas en la implementación:

Formación docente insuficiente: López et al. (2022) encontraron que docentes ecuatorianos desconocen cómo desarrollar pensamiento crítico en estudiantes. Las formaciones son raras y la mayoría carece de herramientas necesarias. Palacios (2015), citado en el mismo estudio, documentó que docentes de educación básica superior desconocen estrategias para desarrollar pensamiento crítico.

Disparidad de recursos: Páez Saavedra (2025) señala que las reformas curriculares han tenido impacto desigual debido a disparidad en recursos, especialmente en zonas rurales donde persisten limitaciones de infraestructura, conectividad y materiales educativos.

Resistencia al cambio: Serrano Polo et al. (2019) identifican resistencia institucional al cambio como obstáculo para educación inclusiva y desarrollo de competencias, reflejando inercias de modelos tradicionales difíciles de transformar.

Tensión con currículo tradicional: Mendoza Cujilan et al. (2025) documentan que docentes enfrentan dificultad para conciliar las 4C con demandas del currículo tradicional, sugiriendo que persisten contradicciones entre el discurso innovador y estructuras curriculares rígidas.

Brecha digital: La pandemia COVID-19 evidenció profundas desigualdades en acceso a tecnología y conectividad, limitando desarrollo de competencias digitales en sectores vulnerables (Herrera-Sánchez et al., 2024).

Estos desafíos subrayan que fortalecer competencias del siglo XXI no es solo cuestión de reformar currículos, sino de transformar integralmente el sistema educativo: formación docente, infraestructura, cultura institucional, evaluación y relación escuela-comunidad.

Estrategias pedagógicas y metodológicas para el desarrollo de competencias del siglo XXI

Metodologías activas: Colocando al estudiante en el centro

El desarrollo efectivo de competencias del siglo XXI requiere abandonar metodologías tradicionales centradas en la transmisión pasiva de conocimientos para adoptar pedagogías activas que posicionen al estudiante como protagonista de su aprendizaje. González y Estrella (2023) señalan que en el pasado la educación se regía por procesos rígidos: currículos inflexibles, maestros autoritarios y estudiantes pasivos. La educación actual requiere lo contrario: estudiantes dinámicos y participativos.

Las metodologías activas más efectivas para desarrollar competencias del siglo XXI incluyen:

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): Núñez Michuy et al. (2024) documentan que el ABP promueve pensamiento crítico, creatividad, colaboración y habilidad para resolver problemas. En su estudio experimental con 250 estudiantes de secundaria, encontraron que el grupo que implementó proyectos interdisciplinarios experimentó aumento del 50% en competencias como resolución de problemas, administración del tiempo y colaboración grupal, comparado con solo 20% en el grupo control que usó metodologías convencionales. El ABP permite a estudiantes trabajar sobre problemas auténticos,

integrando conocimientos de múltiples disciplinas y desarrollando productos tangibles.

Aprendizaje Basado en Retos (ABR): Guzmán Tinoco et al. (2025) analizaron el ABR como estrategia para fomentar motivación y compromiso académico en Ecuador. Sus hallazgos revelan que el ABR influye significativamente en interés, autonomía y participación activa, fortaleciendo desarrollo de pensamiento crítico, creatividad y colaboración. El ABR sitúa a estudiantes frente a desafíos reales del entorno, requiriendo pensamiento crítico, creatividad y toma de decisiones fundamentadas. Esta metodología genera entorno propicio para aprendizaje significativo y contextualizado al vincular contenidos escolares con solución de problemas reales.

Aprendizaje Colaborativo y Cooperativo: Castañeda Fuentes y Pinto Ayala (2024) demostraron que el aprendizaje colaborativo y cooperativo, enfocado en estructuras organizativas diseñadas en planificaciones educativas, permite combinación de metodologías activas relacionadas positivamente con integración, comprensión y análisis de trabajos grupales, logrando elevar el pensamiento crítico. Ambos enfoques ofrecen oportunidades para práctica del pensamiento crítico y fortalecimiento de habilidades de colaboración y trabajo en equipo.

Design Thinking: Latorre-Cosculuela et al. (2020) documentan cómo esta metodología integra creatividad y

pensamiento crítico mediante proceso iterativo de empatía, definición de problemas, ideación, prototipado y testeo. Aunque su estudio se realizó en universidad, los principios son aplicables a niveles básicos, permitiendo a estudiantes abordar problemas complejos con mentalidad innovadora.

Estrategias específicas para desarrollar las 4C

Mendoza Cujilan et al. (2025) documentaron estrategias concretas implementadas por docentes ecuatorianos para desarrollar cada una de las 4C:

Para el Pensamiento Crítico:

- Análisis de casos y situaciones problemáticas reales del contexto local
- Debates estructurados sobre temas controversiales
- Evaluación crítica de fuentes de información y medios
- Resolución de problemas con múltiples soluciones posibles
- Análisis de obras literarias, artísticas e históricas desde múltiples perspectivas
- Experimentos científicos que requieren formular hipótesis y evaluar evidencia

López et al. (2022) enfatizan que el pensamiento crítico no emerge espontáneamente; debe enseñarse explícitamente mediante estrategias didácticas específicas y con apoyo institucional sostenido. Rodríguez et al. (2023), citados en estudios ecuatorianos, subrayan que docentes deben usar

creatividad para que clases sean divertidas y amenas, fomentando pensamiento crítico mediante actividades que permitan discutir problemas y soluciones.

Para la Creatividad:

- Proyectos artísticos que requieren experimentación con materiales y técnicas
- Resolución de problemas con soluciones originales e innovadoras
- Escritura creativa de cuentos, poemas y narrativas
- Diseño de experimentos matemáticos y científicos
- Creación de productos digitales (videos, podcasts, infografías)
- Simulaciones y dramatizaciones que requieren improvisación

Para la Colaboración:

- Proyectos grupales con roles definidos y responsabilidades compartidas
- Trabajos de investigación colaborativos
- Presentaciones y exposiciones en equipo
- Resolución colectiva de problemas complejos
- Talleres de escritura colaborativa donde estudiantes construyen historias juntos
- Proyectos de servicio comunitario que requieren coordinación grupal

Para la Comunicación:

- Presentaciones orales ante diferentes audiencias
- Elaboración de informes escritos estructurados
- Participación en debates y discusiones argumentadas
- Explicación de razonamientos matemáticos y científicos
- Creación de contenidos multimediales
- Entrevistas y diálogos interculturales

Estas estrategias no se implementan aisladamente; la evidencia sugiere que las 4C se fortalecen sinérgicamente cuando se integran en experiencias de aprendizaje complejas y auténticas.

Integración de tecnología

El desarrollo de competencias digitales requiere trascender el uso meramente instrumental de tecnología para integrarla como herramienta cognitiva que amplíe capacidades de pensamiento, creación y colaboración. Galarraga (2020), citado en estudios ecuatorianos, desarrolló modelo teórico de competencias digitales que enfatiza no solo habilidades técnicas sino también pensamiento crítico sobre tecnología y ciudadanía digital responsable.

La integración efectiva de tecnología para desarrollar competencias del siglo XXI incluye:

Herramientas de colaboración digital: Plataformas que permiten trabajo colaborativo sincrónico y asincrónico, compartir documentos, co-crear contenidos y comunicarse efectivamente (Google Workspace, Microsoft Teams, plataformas educativas especializadas).

Recursos para pensamiento crítico: Acceso a bases de datos, bibliotecas digitales, simuladores que permiten explorar fenómenos complejos, herramientas de análisis de datos que desarrollan pensamiento analítico.

Aplicaciones para creatividad: Software de diseño gráfico, edición de video, creación musical, programación, que permiten a estudiantes crear productos digitales originales.

Entornos de aprendizaje personalizados: Plataformas adaptativas que permiten a estudiantes avanzar a su ritmo, recibir retroalimentación inmediata y desarrollar autonomía en su aprendizaje.

Sin embargo, como advierte la literatura, la tecnología por sí misma no garantiza aprendizaje. Herrera-Sánchez et al. (2024) documentan que el tecnoestrés en docentes universitarios con funciones académicas y administrativas en Ecuador es un factor que limita integración efectiva de tecnología. Se requiere formación docente específica, soporte técnico adecuado y diseño pedagógico intencional para que tecnología potencie —en lugar de obstaculizar— el desarrollo de competencias.

Evaluación de competencias

Evaluar competencias del siglo XXI requiere trascender exámenes tradicionales de opción múltiple o respuestas cortas que miden principalmente memorización de contenidos. Se necesitan estrategias de evaluación auténtica que permitan a estudiantes demostrar integración de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos significativos.

Estrategias de evaluación efectivas para competencias incluyen:

- Evaluación basada en desempeño: Observar a estudiantes mientras realizan tareas complejas y auténticas (presentaciones, experimentos, proyectos), usando rúbricas que especifican niveles de desempeño en diferentes dimensiones de la competencia.
- Portafolios: Colecciones sistemáticas de trabajos estudiantiles que documenten progreso a lo largo del tiempo, incluyendo reflexiones metacognitivas sobre el propio aprendizaje.
- Evaluación entre pares y autoevaluación: Desarrollar capacidad de estudiantes para evaluar críticamente trabajo propio y ajeno, fundamental para autonomía y pensamiento crítico.
- Evaluación formativa continua: Retroalimentación frecuente y específica durante el proceso de aprendizaje, permitiendo ajustes oportunos.

- Proyectos integradores: Tareas complejas que requieren movilizar múltiples competencias simultáneamente, similares a desafíos del mundo real.

El currículo ecuatoriano enfatiza que evaluación debe ser continua, formativa y orientada al desarrollo integral, no solo a certificación de aprendizajes (Ministerio de Educación, 2024).

El rol docente: De transmisor a facilitador

El desarrollo de competencias del siglo XXI exige transformación profunda del rol docente. Como señalan González y Estrella (2023), docentes deben ser facilitadores del aprendizaje, guías y motivadores que inspiren a estudiantes a explorar, investigar y aprender significativamente. Esto requiere que docentes desplieguen también competencias para enfrentar nuevos retos.

Competencias docentes esenciales para la educación del siglo XXI incluyen:

- Competencias pedagógicas: Dominio de metodologías activas, diseño de experiencias de aprendizaje significativas, diferenciación pedagógica, evaluación formativa.
- Competencias tecnológicas: Uso efectivo de tecnología educativa, integración de herramientas digitales en enseñanza, alfabetización digital crítica.

- Competencias de comunicación y colaboración: Capacidad de comunicarse efectivamente con estudiantes, familias y colegas; trabajo colaborativo con otros docentes; construcción de redes profesionales de aprendizaje.
- Competencias investigativas: Capacidad de investigar su propia práctica, mantenerse actualizado sobre investigación educativa, implementar prácticas basadas en evidencia.
- Competencias de gestión: Organización eficiente del aula, gestión del tiempo, coordinación de proyectos complejos.
- Competencias de desarrollo profesional: Aprendizaje continuo, reflexión sobre la práctica, apertura a innovación y cambio.

Como señala Gualán Minga et al. (2025), la formación y actualización docente no se agotan en diplomados o talleres; se concretan día a día en el aula, analizando qué funcionó y qué no, buscando constantemente formas creativas de superar obstáculos. La innovación pedagógica no es opción, es necesidad.

Experiencias exitosas documentadas en Ecuador

La implementación de estrategias para fortalecer competencias del siglo XXI no es solo aspiración teórica; existen experiencias concretas y exitosas en el contexto ecuatoriano que merecen ser visibilizadas:

El Kit del Docente del Futuro

Una iniciativa emblemática es el proyecto "El Kit del Docente del Futuro", implementado en Ecuador por UNESCO y el Ministerio de Educación con apoyo de la Cooperación Alemana (GIZ). Este proyecto busca fortalecer capacidades docentes específicamente en habilidades fundamentales para la enseñanza del siglo XXI, incluyendo Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y uso del juego como herramienta pedagógica (UNESCO, 2024).

El proyecto incluye la conformación de Redes de Aprendizaje de Docentes, donde educadores se articulan en grupos de pares para intercambiar experiencias y apoyarse mutuamente. En conversatorios realizados en 2024, participaron más de 270 docentes, quienes compartieron ejemplos sobre importancia del juego en el aula y educación centrada en el estudiante. Yajaira Terán, docente y consultora, compartió experiencias recogidas en escuelas de la zona fronteriza norte del país, evidenciando el vínculo entre ABP y juego como estrategias pedagógicas efectivas.

Aprendizaje Basado en Proyectos en instituciones

Múltiples estudios documentan impacto positivo del ABP en contexto ecuatoriano. Núñez Michuy et al. (2024) realizaron estudio experimental con 250 estudiantes de secundaria, encontrando que grupo que implementó proyectos interdisciplinarios experimentó aumento del 50% en competencias como resolución de problemas, administración del tiempo y colaboración grupal,

comparado con solo 20% en grupo control con metodologías convencionales.

En educación inicial, Barre Bejarano et al. (2025) documentaron cómo ABP fomenta trabajo colaborativo en estudiantes de Educación Inicial II. Proyectos como creación de murales con materiales reciclados incentivaron expresión artística y conciencia ambiental, desarrollando habilidades como comunicación, empatía y resolución de problemas.

En el ámbito de Lengua y Literatura, Romero-Castro et al. (2025) evaluaron impacto del ABP en estudiantes de segundo bachillerato de la Unidad Educativa "Teresa Azucena Carrera Loor", encontrando que esta metodología promueve aprendizaje significativo al involucrar a estudiantes en resolución de problemas y proyectos reales, desarrollando habilidades académicas y competencias críticas necesarias para futuro laboral.

Marcia Angela et al. (2025) evaluaron influencia del ABP en motivación, participación y comprensión de contenidos históricos y geográficos en estudiantes de bachillerato, encontrando mejoras significativas mediante diseño experimental pretest-postest. El estudio demostró necesidad de transformar prácticas docentes centradas en memorización hacia participación activa y contextualizada.

Experiencias institucionales innovadoras

El Colegio Alemán Humboldt de Quito ha implementado proyectos que integran áreas de ciencias y tecnología,

trabajando con problemas específicos del entorno local como generación de energía solar y cuidado del agua (UNIR Ecuador, 2025). Estas experiencias demuestran que ABP puede adaptarse exitosamente a diferentes contextos institucionales cuando existe compromiso y recursos adecuados.

Delgado y Game (2021), citados en investigaciones recientes, documentaron implementación del ABP como metodología central en el Programa de Participación Estudiantil (PPE) ecuatoriano, vinculando estudiantes de bachillerato con proyectos comunitarios que desarrollan competencias ciudadanas y sociales.

Aprendizaje Basado en Retos

Guzmán Tinoco et al. (2025) analizaron ABR como estrategia para fomentar motivación y compromiso académico en Ecuador, encontrando que influye significativamente en interés, autonomía y participación activa. El ABR sitúa a estudiantes frente a desafíos reales del entorno, fortaleciendo pensamiento crítico, creatividad y colaboración de manera contextualizada y significativa.

Estas experiencias documentadas demuestran que fortalecer competencias del siglo XXI en Ecuador no es quimera, sino realidad en construcción cuando existen condiciones adecuadas: formación docente, apoyo institucional, recursos suficientes y compromiso con innovación pedagógica.

Conclusiones

Esta revisión bibliográfica ha permitido mapear el estado del conocimiento sobre competencias del siglo XXI en Ecuador, identificando avances significativos y desafíos persistentes. Las conclusiones principales son:

- Ecuador cuenta con marco normativo robusto y progresivo que sustenta educación por competencias. Desde Constitución 2008 hasta Currículo por Competencias 2025, existe voluntad política de transformar sistema educativo hacia desarrollo integral de estudiantes. Este andamiaje legal proporciona bases sólidas para implementación efectiva.
- Las competencias del siglo XXI no son agregado opcional sino necesidad urgente. En mundo caracterizado por cambio acelerado, incertidumbre y complejidad, formar personas que solo memorizan contenidos es insuficiente. Se requieren ciudadanos capaces de pensar críticamente, resolver problemas complejos, colaborar efectivamente, comunicarse claramente, usar tecnología responsablemente y gestionar emociones.
- Existe brecha significativa entre política y práctica debido a múltiples factores: formación docente insuficiente, disparidad de recursos especialmente en zonas rurales, resistencia institucional al cambio, tensión entre currículos innovadores y evaluaciones

tradicionales, brecha digital. Fortalecer competencias requiere transformación sistémica, no solo reformas curriculares.

- Las metodologías activas son vehículo principal para desarrollo de competencias. Evidencia documenta que Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Retos, aprendizaje colaborativo y Design Thinking desarrollan efectivamente pensamiento crítico, creatividad, colaboración y comunicación. Estas metodologías colocan estudiantes en centro de aprendizaje, promoviendo protagonismo, autonomía y construcción activa de conocimiento.
- La formación y transformación docente es condición sine qua non para educación del siglo XXI. Docentes requieren desarrollar nuevas competencias pedagógicas, tecnológicas, investigativas y de comunicación. Formación debe ser continua, situada, colaborativa y con seguimiento, trascendiendo talleres esporádicos.
- La tecnología debe integrarse con propósito pedagógico claro, no como fin en sí misma. Competencias digitales trascienden uso instrumental de dispositivos para incluir pensamiento computacional, ciudadanía digital crítica y creación de contenidos. Tecnología debe potenciar aprendizaje, no reemplazar pedagogía sólida.

- Evaluación debe alinearse con desarrollo de competencias, trascendiendo exámenes tradicionales hacia evaluación auténtica, formativa y continua. Portafolios, proyectos, desempeños complejos, autoevaluación y evaluación entre pares son herramientas esenciales.
- Existen experiencias exitosas documentadas en Ecuador que demuestran viabilidad de fortalecer competencias del siglo XXI. Desde iniciativas de UNESCO y Ministerio de Educación hasta proyectos de instituciones individuales, hay evidencia de que transformación es posible cuando existen condiciones adecuadas.
- Equidad debe ser principio rector. Competencias del siglo XXI no pueden ser privilegio de escuelas urbanas o privadas con recursos abundantes. Sistema educativo debe garantizar que todos los estudiantes, independientemente de ubicación geográfica, nivel socioeconómico o pertenencia cultural, tengan oportunidades de desarrollar plenamente estas competencias esenciales.
- Fortalecer competencias del siglo XXI es tarea colectiva que requiere compromiso y coordinación de múltiples actores: autoridades educativas, universidades, directivos, docentes, familias y comunidades. Solo mediante esfuerzo articulado se logrará transformación sistémica necesaria.

El concepto de competencias del siglo XXI puede percibirse como moda pedagógica más o como transformación profunda y necesaria del quehacer educativo. Esta revisión sustenta la segunda interpretación: no se trata de cambiar etiquetas ni incorporar jerga nueva, sino de repensar fundamentalmente para qué educamos, qué capacidades necesitan nuestros estudiantes y cómo facilitamos su desarrollo.

Ecuador, como nación diversa, pluricultural y en desarrollo, enfrenta desafío adicional: fortalecer competencias del siglo XXI mientras reduce brechas históricas de acceso, calidad y equidad educativa. No podemos permitir que nueva agenda competencial profundice desigualdades existentes. Al contrario, debe ser herramienta de justicia social, democratizando acceso a aprendizajes de calidad que antes eran privilegio de élites.

La tarea es monumental pero no imposible. Experiencias documentadas demuestran que docentes ecuatorianos, cuando cuentan con formación adecuada, recursos suficientes y apoyo institucional, son capaces de implementar pedagogías innovadoras que transforman vidas. Cada proyecto que desperta curiosidad, cada debate que profundiza pensamiento crítico, cada colaboración que construye comunidad, cada creación que expresa originalidad, es semilla de futuro mejor.

Las pautas y recomendaciones presentadas en este artículo no pretenden ser recetas universales sino puntos de

partida para reflexión y acción contextualizada. Cada institución, cada docente, cada comunidad debe adaptar estas orientaciones a su realidad específica, experimentar, reflexionar, ajustar. Innovación pedagógica no es receta a seguir sino proceso de construcción colectiva, creativa y crítica.

El siglo XXI demanda ciudadanos competentes, críticos, creativos, colaborativos y comprometidos con construcción de sociedad más justa, sostenible y democrática. Nuestro sistema educativo ecuatoriano puede y debe formar esos ciudadanos. Tenemos marco normativo, tenemos evidencia científica, tenemos experiencias exitosas, tenemos docentes comprometidos. Lo que necesitamos es voluntad política sostenida, inversión adecuada, coordinación efectiva y, sobre todo, convicción profunda de que transformar educación es transformar futuro.

El futuro de Ecuador se construye hoy, en cada aula, en cada interacción pedagógica, en cada experiencia de aprendizaje. Fortalecer competencias del siglo XXI no es preparar para futuro incierto; es construir ese futuro desde presente, con esperanza, compromiso y acción transformadoras.

Referencias

- Barre Bejarano, Y., Cayetano Asencio, D., Cirino Martinez, J. D., & Franco Yanez, M. A. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos para fomentar el trabajo colaborativo en estudiantes de educación inicial II. *Ciencia y Reflexión*, 4(2), 1096-1108.
<https://doi.org/10.70747/cr.v4i2.353>
- Benavides, C., & Ruiz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 62-79.
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.004>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Castañeda Fuentes, J. G., Pinto Ayala, B. E., & Sojos Tubay, A. M. (2024). Fomentando el pensamiento crítico mediante aprendizaje colaborativo y cooperativo: estrategias para mejorar la enseñanza. *Revista Scientific*, 9(31), 126-143.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.6.126-143>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial 449. Asamblea Nacional.
<https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2020-06/CONSTITUCION 2008.pdf>

Delgado, L., & Game, C. (2021). El ABP como metodología central en el programa de participación estudiantil. Revista Científica Multidisciplinaria Arbitraria YACHASUN, 5(1).
<https://doi.org/10.46296/yc.v5i9edespsep.0100>

Gualán Minga, L. J., Sandoval Jarro, B. D., León Ochoa, J. M., Chamba Gomes, A. M., Zapata Valverde, Y. F., & Hernández Centeno, J. A. (2025). Innovación pedagógica en el aula: estrategias para el siglo XXI. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(1), 3434–3453.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16092

González Villavicencio, J. L., & Estrella Flores, J. P. (2023). Educación del Siglo XXI, competencias, metodologías y estrategias. Esprint Investigación, 2(1), 5–15.
<https://doi.org/10.61347/ei.v2i1.50>

Guzmán Tinoco, V. del C., Naranjo Brito, A. L., Oña Sarango, J. E., & Barona Ruiz, S. M. (2025). El aprendizaje basado en retos como estrategia para fomentar la motivación y el compromiso académico. Polo del Conocimiento, 10(6), 1842–1862.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9755>

Herrera-Sánchez, M. J., Casanova-Villalba, C. I., Moreno-Novillo, Á. C., & Mina-Bone, S. G. (2024). Tecnoestrés en docentes universitarios con funciones académicas y administrativas en Ecuador. Revista

Venezolana de Gerencia, 29(Especial 11), 606–621.
<https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.e11.36>

ICAPVAL. (2025). Currículo por competencias: Un enfoque transformador para la educación ecuatoriana. Instituto de Capacitación y Evaluación.
<https://icapval.com/sas/curriculo-por-competencias-2025-la-educacion/>

Latorre-Cosculluela, C., Vázquez-Toledo, S., Rodríguez-Martínez, A., & Liesa-Orús, M. (2020). Design Thinking: creatividad y pensamiento crítico en la universidad. REDIE, 22, e28.
<https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e28.2917>

López Mendoza, M., Moreno Moreno, E. M., Uyaguari Flores, J. F., & Barrera Mendoza, M. P. (2022). El desarrollo del pensamiento crítico en el aula: testimonios de docentes ecuatorianos de excelencia. Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación, 8(15), 161–180.
<https://doi.org/10.55560/arete.2022.15.8.8>

Marcia Angela Avilez-Aguinda, Ángel Mesías Villacis-Tacuri & Washington Iván Cacoango-Yucta, & Wellington Isaac Maliza-Cruz. (2025). Impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el proceso de enseñanza de Estudios Sociales. MQRInvestigar, 9(3), e937.
<https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.3.2025.e93>

7

Mendoza Cujilan, L. M., Rosales Francis, D. A., Chichande Conforme, E. Y., Rosado Piza, K. D., Jurado Valle, A. Y.,

& Palta Quishpe, L. E. (2025). Estrategias de las 4C (Pensamiento Crítico, Creatividad, Colaboración, Comunicación) para un aprendizaje profundo y significativo en los estudiantes de Educación Básica. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6(1), 1987–1997. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3469>.

Ministerio de Educación. (2021, 7 de mayo). Educación capacita a los docentes en Habilidades del Siglo XXI. <https://educacion.gob.ec/educacion-capacita-a-los-docentes-en-habilidades-del-siglo-xxi/>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Currículo Priorizado con Énfasis en Competencias Comunicacionales, Matemáticas, Digitales y Socioemocionales. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/12/Curriculo-priorizado-con-enfasis-en-CC-CM-CD-CS_Elemental.pdf?utm

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Marco Curricular Competencial de Aprendizajes. Acuerdo Ministerial MINEDUC-2023-00086-A. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/marco-curricular-competencial-de-aprendizajes.pdf?utm>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). Currículo Priorizado con Énfasis en Competencias. <https://educacion.gob.ec/wp->

<content/uploads/downloads/2025/08/Curriculo-Priorizado-EGB-Media.pdf>

Núñez Michuy, C. M., Villota Guevara, L. R., Fuentes Rendón, M. K., & Bohórquez Troya, A. M. (2024). Explorando los efectos del aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo de competencias del siglo XXI: Un meta-análisis longitudinal. *Revista Pertinencia Académica*, 8(3), 79–95.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.13634269>

OCDE. (2019). PISA 2018 Results: What students know and can do. OECD Publishing.
https://www.observatoriodelainfancia.es/olia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5927

Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2020). Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica. OEI.
<https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/informe-miradas-2020-2/>

Páez Saavedra, T. L. (2025). Implementación de la enseñanza por competencias en la Educación Primaria del Ecuador. *Revista Ciencias de la Educación y el Deporte*, 3(1), 14–28.
<https://doi.org/10.70262/rced.v3i1.2025.73>

Romero-Castro, K. A., Romero-Castro, M. A., Cacoango-Yucta, W. I., & Maliza-Cruz, W. I. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos y su influencia en la asignatura de Lengua y Literatura para los estudiantes de segundo de bachillerato. *MQRInvestigar*, 9(1).

<https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.1.2025.e23>

5

Salazar Carranco, A. C., & Paredes Rodríguez, L. A. (2023). Teaching techniques applied in EFL during the COVID-19 pandemic outbreak: A review in Ecuadorian secondary education. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 3337–3347.
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.491>

Serrano Polo, O. R., Espinoza Freire, E. E., & Espinoza Guamán, E. E. (2019). La inclusión en la enseñanza básica ecuatoriana. *Revista de Educación y Cultura*, 15(3), 58-72.
<https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778101010.pdf>

UNESCO. (2023). Education for sustainable development goals: Learning objectives. UNESCO.
<https://www.unesco.org/en/articles/education-sustainable-development-goals-learning-objectives>

UNESCO. (2024). El Kit del Docente del Futuro en Ecuador.
<https://www.unesco.org/es/articles/el-kit-del-docente-del-futuro-en-ecuador>

UNIR Ecuador. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos: Definición y ejemplos prácticos.
<https://ecuador.unir.net/actualidad-unir/aprendizaje-basado-proyectos/>

Capítulo 6. Gestionando la autonomía del estudiante del “yo hago” al “yo decido”

DOI: <https://doi.org/10.64325/9h81yh95>

Erika Elizabeth Suarez Tinoco

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0003-6592-2890>

Patricia Alexandra Jumbo Bailón

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0003-5133-0819>

Héctor Andrés Mora Alcívar

Unidad Educativa Quito, Docente.

<https://orcid.org/0009-0002-8322-356X>

Como citar: Suarez Tinoco, E. E., Jumbo Bailón, P. A., & Mora Alcívar, H. A. (2025). Gestionando la autonomía del estudiante del “yo hago” al “yo decido”. En E. S. Mogrovejo Yumbla (Ed.), *Experiencias y Estrategias Didácticas de la Unidad Educativa La Unión: Formando Ciudadanos para el Ecuador del Siglo XXI*. Editorial Didaxis. <https://doi.org/10.64325/9h81yh95>

Resumen

La autonomía estudiantil representa uno de los desafíos más complejos y necesarios de la educación contemporánea. Este artículo de reflexión narrativa explora el tránsito pedagógico desde un modelo donde los estudiantes simplemente “hacen” lo que se les indica, hacia uno donde genuinamente “deciden” sobre su propio aprendizaje. A través de narrativas docentes, análisis teórico y evidencia del contexto ecuatoriano, se examina la tensión entre control y autonomía que caracteriza las aulas contemporáneas. El artículo se estructura en dos ejes reflexivos: primero, la ilusión del “yo hago” donde se analiza cómo las prácticas pedagógicas tradicionales generan obediencia más que autonomía, manteniendo a los estudiantes en un estado de dependencia cognitiva y emocional; segundo, el camino hacia el “yo decido”, explorando las condiciones pedagógicas, emocionales e institucionales que posibilitan el desarrollo genuino de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje. Basándose en literatura sobre aprendizaje autorregulado, protagonismo estudiantil y agencia, así como en investigaciones realizadas en Ecuador con estudiantes de secundaria y universidad, el artículo reflexiona sobre cómo los docentes podemos transitar desde posturas directivas

y controladoras hacia roles de facilitación que empoderen a los estudiantes como agentes activos de su propio desarrollo. Se concluye que la autonomía no es un estado que se otorga, sino una capacidad que se cultiva progresivamente mediante experiencias pedagógicas que equilibren estructura y libertad, acompañamiento y desafío, modelamiento y descubrimiento.

Palabras claves: Autonomía estudiantil; autorregulación del aprendizaje; aprendizaje autodirigido; pedagogía activa.

Introducción

Era lunes por la mañana y yo, como cada semana, entregaba a mis estudiantes de octavo año la lista de tareas que debían completar. Hojas impresas con instrucciones detalladas: "Lean las páginas 45 a 52. Respondan las preguntas 1 a 10. Completén el organizador gráfico adjunto. Preparen una presentación de 5 diapositivas siguiendo la rúbrica exacta que se adjunta". Todo estaba especificado: qué hacer, cómo hacerlo, cuándo entregarlo, en qué formato.

Los estudiantes tomaban sus hojas, algunos con resignación, otros con aparente docilidad. Y comenzaban a trabajar. Hacían exactamente lo que les pedía. Seguían las instrucciones al pie de la letra. Completaban las tareas. Yo me sentía satisfecha: "Qué bien trabajan mis estudiantes. Qué autónomos son".

Pero un día, Andrés, un chico usualmente callado, levantó la mano y me preguntó algo que me incomodó:

—Profe, ¿y si en lugar de responder estas preguntas, hago un video explicando el tema? Me gusta más hacer videos.

Mi primera reacción, instintiva y reveladora, fue:

—No, Andrés. Todos deben hacer lo mismo para que yo pueda evaluar de manera justa.

Andrés asintió, cabizbajo, y volvió a su hoja de preguntas. Pero su pregunta quedó resonando en mi mente. ¿Realmente estaba cultivando autonomía en mis estudiantes? ¿O simplemente estaba entrenándolos para ser obedientes ejecutores de mis instrucciones?

Esa noche, reflexionando sobre el incidente, comprendí una verdad incómoda: confundía "hacer tareas" con "aprender autónomamente". Mis estudiantes hacían muchísimas cosas, estaban constantemente ocupados, pero casi nunca decidían qué hacer, cómo hacerlo o para qué hacerlo. Yo decidía por ellos. Y luego me quejaba de que "no son autónomos", de que "siempre esperan que les diga qué hacer", de que "no toman iniciativa".

La paradoja era evidente: quería estudiantes autónomos, pero sistemáticamente les negaba oportunidades de ejercer autonomía. Les pedía que fueran independientes mientras los mantenía en dependencia. Esperaba que tomaran decisiones sin haberles enseñado a tomarlas. Demandaba autorregulación sin proveer espacios para autorregularse.

Esta reflexión personal conecta con una tensión más amplia que atraviesa la educación ecuatoriana y latinoamericana: el discurso sobre la importancia de la autonomía estudiantil choca constantemente con prácticas pedagógicas que perpetúan la dependencia. Como señalan

investigadores ecuatorianos, aunque la formación de profesionales autónomos es prioritaria en la educación superior del país, persisten barreras que limitan su desarrollo efectivo (Romero Ruíz et al., 2024).

La diferencia entre el "yo hago" y el "yo decido" es fundamental. En el primero, el estudiante es ejecutor de decisiones ajena; en el segundo, es agente de sus propias decisiones. En el primero, hay actividad sin agencia; en el segundo, hay verdadero protagonismo. Este artículo explora ese tránsito: ¿cómo pasamos de aulas donde los estudiantes simplemente hacen lo que se les indica, a espacios donde genuinamente deciden sobre su aprendizaje

La ilusión del "yo hago" - Cuando la actividad oculta la dependencia

La trampa de la pseudo-autonomía

Hace algunos años, visité el aula de una colega que se enorgullecía de usar "metodologías activas" con sus estudiantes de bachillerato. Efectivamente, los estudiantes estaban muy activos: trabajaban en grupos, consultaban sus computadoras, preparaban presentaciones. Aparentemente, era un aula dinámica, participativa, "centrada en el estudiante".

Pero cuando comencé a observar más cuidadosamente, noté algo revelador. Cada grupo tenía una hoja con instrucciones minuciosas: qué buscar en internet (las URL

exactas estaban escritas), qué información extraer (había una plantilla), cómo organizarla (un formato predefinido), qué decir en la presentación (un guion sugerido) y hasta qué color de letra usar en las diapositivas. Los estudiantes, efectivamente, estaban haciendo muchas cosas. Pero todas las decisiones significativas las había tomado la docente.

Esto es lo que llamo pseudo-autonomía: la ilusión de que los estudiantes están actuando de manera independiente cuando en realidad están ejecutando con precisión un guion prediseñado. Es como darle a alguien un rompecabezas con las piezas ya semi-ensambladas y luego felicitarlo por "resolverlo autónomamente".

Este fenómeno es más común de lo que queremos admitir. En nuestras ansias por garantizar que los estudiantes "aprendan correctamente", por "optimizar el tiempo de clase", por "cumplir con el currículo", terminamos diseñando experiencias educativas donde cada paso está pre-especificado, cada decisión está pre-tomada, cada resultado está pre-determinado. Y luego nos sorprendemos de que nuestros estudiantes "no saben qué hacer" cuando enfrentan situaciones abiertas o ambiguas.

Como documenta la literatura sobre aprendizaje autorregulado, una de las principales dificultades que enfrentan los estudiantes es precisamente la dependencia excesiva de la dirección externa Reynoso et al., 2025). Si durante 10, 12, 15 años de escolarización los estudiantes han experimentado principalmente situaciones donde

otros deciden por ellos, es esperable que no desarrollem las capacidades metacognitivas y motivacionales necesarias para dirigir su propio aprendizaje.

El control como hábito docente

¿Por qué es tan difícil para nosotros, como docentes, soltar el control? La respuesta es compleja y tiene múltiples capas.

Primero, existe una razón práctica: controlar es más eficiente, o al menos lo parece. Cuando yo decido exactamente qué harán mis 35 estudiantes, cómo lo harán y cuándo lo harán, puedo "cubrir" más contenido en menos tiempo. Cuando les doy libertad para decidir, el proceso se vuelve más lento, más impredecible, más caótico. Y en un sistema educativo que nos evalúa por cuánto "avanzamos" en el currículo, la eficiencia importa.

Segundo, hay una razón psicológica profunda: el control nos da sensación de seguridad. Como docentes, enfrentamos incertidumbre constante: ¿Estarán aprendiendo realmente? ¿Alcanzarán los objetivos? ¿Qué pensarán los padres, los directivos, los colegas? El control es nuestra respuesta ansiosa a esa incertidumbre. Si específico exactamente qué deben hacer, si superviso cada paso, si corrojo constantemente, siento que "garantizo" el aprendizaje. Pero esa garantía es, en gran medida, ilusoria.

Tercero, existe una razón histórica y cultural: fuimos formados en sistemas educativos altamente directivos.

Aprendimos que "enseñar" significa "dirigir" y que "buenos estudiantes" son aquellos que siguen instrucciones impecablemente. Esos modelos están profundamente internalizados en nosotros. Incluso cuando intelectualmente abrazamos discursos sobre autonomía y protagonismo estudiantil, nuestras prácticas reflejan los modelos que vivimos como estudiantes.

Un ejemplo que ilustra esto vívidamente: el año pasado coordiné un taller sobre aprendizaje autodirigido con docentes de mi distrito. Durante la sesión, propuse una actividad: "En grupos, diseñen una experiencia de aprendizaje donde los estudiantes tengan genuina agencia sobre qué aprenden y cómo lo aprenden".

Los docentes se pusieron a trabajar con entusiasmo. Pero cuando compartieron sus propuestas, la mayoría seguía el mismo patrón: "Los estudiantes pueden elegir entre tres opciones que yo les doy", "Los estudiantes deciden el formato de su presentación pero el contenido es fijo", "Los estudiantes organizan su tiempo pero todos deben llegar al mismo punto final".

Cuando señalé que estas propuestas aún mantenían alto nivel de control docente, una maestra respondió con honestidad desarmante: "Es que si les doy total libertad, ¿cómo sé que van a aprender lo que necesitan aprender?" Esa pregunta encapsula la tensión fundamental: ¿Confiamos en que los estudiantes, con adecuado andamiaje y acompañamiento, pueden tomar decisiones

sensatas sobre su aprendizaje? ¿O creemos que sin nuestra dirección constante se "perderán"?

El costo de la dependencia: Estudiantes que esperan ser dirigidos

Las consecuencias de mantener a los estudiantes en el "yo hago" son significativas y se manifiestan de múltiples formas:

Dependencia cognitiva: Estudiantes que no inician ninguna tarea sin instrucciones detalladas. Que ante cualquier situación ambigua se paralizan y preguntan: "¿Qué tengo que hacer? ¿Cómo lo hago? ¿Está bien así?" La pregunta constante no es "¿Qué necesito saber?" sino "¿Qué quiere el profesor que haga?"

Recuerdo a Daniela, una estudiante brillante de mi clase de literatura. Podía analizar textos complejos con profundidad, escribía ensayos sofisticados... siempre y cuando yo le dijera exactamente qué texto analizar, qué aspectos considerar y qué estructura usar. Un día, propuse un proyecto abierto: "Elian cualquier obra literaria que les interese y analícenla desde la perspectiva que consideren más relevante".

Daniela se angustió visiblemente. Vino a mi escritorio varias veces: "¿Qué obra me recomienda? ¿De qué debería hablar? ¿Cuántas páginas debe tener?" No confiaba en su propia capacidad de elegir y decidir, a pesar de que era la

estudiante con mejores calificaciones. Años de ser dirigida habían erosionado su confianza en su criterio propio.

Motivación extrínseca predominante: Estudiantes que hacen tareas exclusivamente "para la nota" o "porque el profesor lo pide", sin conexión intrínseca con el aprendizaje mismo. Como documentan investigaciones ecuatorianas, la motivación extrínseca predomina en muchos estudiantes y tiende a disminuir a medida que avanzan en su carrera universitaria (Lara-Sotomayor et al., 2024), sugiriendo que los sistemas educativos no están cultivando el gusto genuino por aprender.

Falta de estrategias metacognitivas: Estudiantes que no monitoreán su propio aprendizaje, que no se preguntan "¿Estoy entendiendo esto? ¿Qué estrategia podría ayudarme? ¿Qué necesito revisar?" porque han delegado esas funciones de monitoreo al docente. Reynoso et al. (2025) enfatizan que desarrollar estrategias metacognitivas es fundamental para empoderar a los estudiantes y promover autonomía y autorreflexión, pero estas estrategias no emergen espontáneamente: deben enseñarse explícitamente y practicarse constantemente.

Baja tolerancia a la ambigüedad y al error: Estudiantes que se frustran rápidamente ante problemas que no tienen solución obvia o única. Que ven el error como fracaso en lugar de como oportunidad de aprendizaje. Esto es natural: si durante años han experimentado principalmente tareas

con caminos claros y respuestas correctas únicas, carecen de experiencia navegando incertidumbre.

El engaño de "están haciendo su trabajo"

Visito muchas aulas como parte de mi rol de acompañamiento pedagógico. Con frecuencia, los docentes me muestran orgullosamente: "Mire, todos mis estudiantes están trabajando". Y es cierto: los estudiantes están escribiendo, leyendo, calculando, elaborando.

Pero cuando pregunto a los estudiantes: "¿Qué estás aprendiendo?" o "¿Para qué te sirve esto que estás haciendo?", las respuestas son reveladoras:

— "No sé, es lo que la profe mandó." — "Es para la nota." — "Tenemos que terminar esto para mañana."

Pocas veces escucho: "Estoy aprendiendo a... porque me interesa..." o "Elegí este tema porque quiero entender..."

Hay muchísima actividad, pero poca agencia. Los estudiantes están ocupados, pero no necesariamente comprometidos con su propio desarrollo. Hacer no es lo mismo que aprender intencionalmente. Y ciertamente no es lo mismo que decidir autónomamente sobre el propio aprendizaje.

Como plantean Romero Ruíz et al. (2024), el aprendizaje autónomo implica que el estudiante construya sus propios conocimientos a partir de actividades pedagógicas significativas. Pero cuando las actividades son impuestas

sin espacio para decisión estudiantil, difícilmente pueden ser genuinamente significativas en el sentido profundo del término.

Hacia el "yo decido" - Cultivando genuina autonomía

¿Qué significa realmente decidir sobre el propio aprendizaje?

El concepto de autonomía estudiantil ha sido definido de múltiples formas en la literatura educativa. Tassinari (2012), citado en estudios sobre aprendizaje autónomo, la define como "la meta-capacidad para tomar el control del proceso propio, en diferentes grados y de diferentes maneras, según la situación de aprendizaje". Esta definición subraya tres aspectos cruciales:

Primero, la autonomía es una capacidad, no un rasgo innato. Se desarrolla, se aprende, se cultiva. Nadie nace autónomo; nos volvemos autónomos mediante experiencias que nos permiten practicar la toma de decisiones sobre nuestro aprendizaje.

Segundo, la autonomía implica tomar control del propio proceso. Esto significa mucho más que ejecutar tareas: significa planificar qué aprender, seleccionar cómo aprenderlo, monitorear el propio progreso, evaluar los resultados y ajustar estrategias. Como documenta el

modelo de Zimmerman sobre aprendizaje autorregulado —ampliamente validado en investigaciones ecuatorianas (Garzón Umerenkova et al., 2021)— esto ocurre en tres fases: disposición/planificación, desempeño/ejecución y autorreflexión/autoevaluación.

Tercero, la autonomía es gradual y contextual. No se trata de abandonar a los estudiantes a su suerte ("ahora sean autónomos"), sino de proporcionar estructura y acompañamiento apropiados al nivel de desarrollo de cada estudiante y las demandas de cada situación.

El miedo a soltar el control: Una reflexión honesta

Transitar del "yo hago" al "yo decido" requiere que los docentes soltemos el control. Y eso da miedo. Porque soltar control implica aceptar incertidumbre, asumir riesgos, tolerar cierto caos productivo.

Recuerdo la primera vez que intenté conscientemente ceder control significativo a mis estudiantes. Era un proyecto de investigación en mi clase de ciencias sociales de noveno año. En lugar de asignarles temas, les dije: "Elijan cualquier problema social que les preocupe genuinamente. Investiguen sobre él. Propongan posibles soluciones. Presenten sus hallazgos en el formato que consideren más efectivo".

Los primeros días fueron caóticos. Los estudiantes, desacostumbrados a tanta libertad, no sabían por dónde empezar. Algunos proponían temas completamente

inviabes. Otros querían hacer presentaciones en Tik Tok. Varios equipos se peleaban sobre qué investigar.

Mi ansiedad se disparó. Pensé: "Esto fue un error. No van a aprender nada. Debería haber especificado más". Estuve tentada a intervenir, a restringir opciones, a dar instrucciones más detalladas.

Pero resistí el impulso. En lugar de controlar, acompañé. Hice preguntas: "¿Por qué les interesa ese tema? ¿Qué quieren entender sobre él? ¿Cómo podrían investigarlo? ¿Qué desafíos anticipan?" No di respuestas; ayudé a que encontraran las suyas.

Lentamente, los equipos encontraron su rumbo. Y lo que produjeron me sorprendió. Un equipo investigó violencia de género en adolescentes y creó un podcast con entrevistas reales. Otro analizó contaminación del río local y propuso plan de acción concreto que presentaron al municipio. Otro estudió deserción escolar y diseñó programa de mentoría entre pares.

Los trabajos fueron diversos en calidad y profundidad. Algunos fueron excepcionales; otros, mediocres. Pero todos reflejaban genuino compromiso de los estudiantes con sus temas elegidos. Y lo más importante: los estudiantes habían tomado decisiones significativas en cada etapa del proceso.

Al final del proyecto, les pregunté qué habían aprendido. Esperaba que hablaran de los contenidos (violencia de género, contaminación, deserción). Pero muchos hablaron de otra cosa:

—“Aprendí que puedo investigar por mi cuenta, sin que me digan exactamente qué hacer.” —“Me di cuenta de que cuando elijo yo el tema, me comprometo más.” —“Aprendí a organizarme, porque nadie más lo haría por mí.”

Habían aprendido sobre sus temas, sí. Pero también habían aprendido sobre sí mismos como aprendices capaces de autodirigirse. Eso es el “yo decido”.

Las condiciones pedagógicas para cultivar autonomía

El tránsito hacia autonomía genuina no ocurre por decreto ni por abandono. Requiere crear condiciones pedagógicas específicas. Basándome en la literatura sobre aprendizaje autorregulado y en mi propia experiencia reflexionada, identifico cinco condiciones cruciales:

1. Espacios genuinos de elección y decisión

No se puede aprender a decidir sin decidir. Esto parece obvio, pero muchas veces ofrecemos “pseudo-elecciones” que en realidad no lo son: “Puedes hacer tu tarea en lápiz o en lapicero”, “Puedes elegir entre estos tres temas que yo seleccioné”. Esas son decisiones triviales.

Las decisiones significativas incluyen: qué aprender (dentro de ciertos parámetros curriculares), cómo aprenderlo, con quién trabajar, qué productos crear, cómo evaluarse. Como plantean Donoso Vargas et al. (2019), el protagonismo estudiantil implica que los estudiantes

lleguen a tener oportunidad de participar y dar su punto de vista sobre lo que aprenden.

Esto no significa caos total. Significa estructurar elecciones apropiadas al nivel de desarrollo: más guiadas con estudiantes más jóvenes o menos experimentados en autorregulación, más abiertas con estudiantes más maduros.

2. Enseñanza explícita de estrategias de autorregulación

Como documenta ampliamente la literatura ecuatoriana sobre el tema, las estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas no emergen espontáneamente (Reynoso et al., 2025). Deben enseñarse explícitamente.

Esto incluye:

Estrategias de planificación: Cómo establecer metas realistas, cómo analizar una tarea para determinar qué se requiere, cómo distribuir el tiempo disponible.

Estrategias de monitoreo: Cómo preguntarse "¿Estoy entendiendo esto?", cómo identificar cuándo uno está confundido, cómo buscar ayuda efectivamente.

Estrategias de ajuste: Cómo modificar el enfoque cuando algo no funciona, cómo evaluar qué estrategias son más efectivas para cada tipo de tarea.

En mi práctica, dedico tiempo explícito a modelar estas estrategias. Por ejemplo, al comenzar una unidad nueva,

"pienso en voz alta" frente a mis estudiantes: "Bien, vamos a estudiar este tema. ¿Qué necesito saber primero? ¿Qué estrategias podrían ayudarme? ¿Cuánto tiempo me tomará?" Hago visible mi propio proceso metacognitivo para que ellos lo puedan ir internalizando.

3. Retroalimentación que fomente autorregulación

La forma en que damos retroalimentación puede fomentar dependencia o autonomía. Retroalimentación que fomenta dependencia: "Esto está mal. Hazlo así". Retroalimentación que fomenta autonomía: "¿Qué intentabas lograr aquí? ¿Qué estrategia usaste? ¿Cómo podrías verificar si funcionó? ¿Qué podrías intentar diferente?"

El objetivo de la retroalimentación debe ser desarrollar la capacidad del estudiante para autoevaluarse y autorregularse, no su dependencia de juicios externos. Como plantean investigadores, la autoevaluación es componente crítico del aprendizaje autorregulado (Garzón Umerenkova et al., 2021).

4. Equilibrio entre estructura y libertad

Contrario a lo que a veces se piensa, autonomía no significa ausencia de estructura. Los estudiantes, especialmente aquellos no acostumbrados a autorregularse, necesitan estructura que les proporcione seguridad mientras exploran su creciente autonomía.

En mi caso, proporciono estructura en aspectos como cronogramas generales, criterios de calidad, recursos

disponibles, espacios de consulta. Pero dentro de esa estructura, dejo amplias zonas de decisión estudiantil sobre contenidos específicos, metodologías, formas de mostrar aprendizaje.

Es como enseñar a alguien a andar en bicicleta: al principio usas rueditas laterales (alta estructura), gradualmente las retiras (menos estructura), eventualmente sueltas el asiento, pero corres al lado (acompañamiento sin control directo), finalmente la persona pedalea sola (autonomía). Si retiras toda estructura demasiado pronto, el resultado es caída y frustración. Si nunca retiras estructura, la persona jamás aprende a pedalear sola.

5. Cultura de aula que valore el proceso sobre el producto

Si lo único que importa es "la nota final", los estudiantes tomarán el camino más eficiente hacia esa nota, que usualmente significa hacer exactamente lo que el profesor pide sin desviarse. Pero si valoramos el proceso de aprendizaje — las preguntas que surgen, los errores productivos, las estrategias probadas, las reflexiones metacognitivas — entonces los estudiantes se arriesgan a ser más autónomos.

En mis clases, dedico tiempo a que los estudiantes reflexionen sobre su proceso: "¿Qué funcionó bien en este proyecto? ¿Qué harías diferente la próxima vez? ¿Qué aprendiste sobre ti mismo como aprendiz?" Esas reflexiones cuentan en la evaluación final, enviando el

mensaje de que el proceso de aprender a aprender es tan valioso como el contenido aprendido.

Del acompañamiento al empoderamiento: El rol docente transformado

Cuando transitamos del "yo hago" al "yo decido", nuestro rol docente se transforma radicalmente. Dejamos de ser directores que orquestan cada movimiento para convertirnos en facilitadores que crean condiciones para que los estudiantes se autodirijan.

Esto no significa ser menos activos o menos importantes. De hecho, requiere mayor sofisticación pedagógica. Como señalan diversos autores sobre aprendizaje activo, el docente debe ser facilitador del aprendizaje, diseñador de experiencias y creador de entornos inclusivos (Sánchez Velásquez et al , 2024).

El rol transformado incluye:

Observar más, dirigir menos: En lugar de estar constantemente dando instrucciones, observo cómo mis estudiantes abordan tareas, qué estrategias usan, dónde se atascan. Esta observación informada me permite intervenir estratégicamente cuando es necesario, no controladoramente todo el tiempo.

Preguntar más, responder menos: En lugar de proveer respuestas inmediatas, hago preguntas que activan el pensamiento metacognitivo: "¿Qué has intentado hasta

ahora? ¿Qué podría funcionar? ¿Dónde podrías buscar información sobre esto?"

Modelar vulnerabilidad: Comparto con mis estudiantes mis propios procesos de aprendizaje, incluyendo cuando cometo errores o no sé algo. Esto normaliza la incertidumbre y el error como partes naturales del aprendizaje autónomo.

Confiar y esperar: Esto quizás es lo más difícil. Confiar en que los estudiantes, con adecuado acompañamiento, pueden tomar buenas decisiones sobre su aprendizaje. Y esperar — tolerar el tiempo que toma que encuentren su rumbo, que cometan errores, que ajusten.

Los desafíos institucionales y sistémicos

Sería ingenuo pensar que cultivar autonomía estudiantil depende solo de decisiones individuales de docentes. Existen obstáculos institucionales y sistémicos significativos en el contexto ecuatoriano:

Curriculos sobrecargados: Cuando tenemos que "cubrir" una cantidad inmensa de contenidos en tiempo limitado, es difícil dar espacio para que estudiantes exploren con ritmo propio.

Evaluaciones estandarizadas: Si al final lo que cuenta es el puntaje en un examen nacional estandarizado, tanto estudiantes como docentes priorizarán preparación para ese examen sobre desarrollo de autonomía.

Infraestructura limitada: Como documentan investigaciones ecuatorianas, la conectividad y acceso a recursos digitales es desigual, especialmente en zonas rurales (Inzunza-Melo et al., 2024). Esto limita posibilidades de aprendizaje autodirigido que requiere acceso a información diversa.

Formación docente insuficiente: Muchos docentes fuimos formados en modelos tradicionales y carecemos de experiencia personal siendo aprendices autónomos. Enseñar lo que no hemos vivido es difícil.

Presión por resultados inmediatos: Las autoridades educativas y familias frecuentemente demandan "resultados" rápidos y medibles. Pero cultivar autonomía es proceso lento cuyos frutos se ven a largo plazo.

Estos obstáculos son reales y significativos. Pero no son insuperables. Requieren trabajo colectivo: docentes que experimentemos con pedagogías más liberadoras, directivos que apoyen esa experimentación, autoridades educativas que valoren procesos tanto como productos, familias que comprendan que desarrollo de autonomía es aprendizaje valioso, aunque no genere calificaciones perfectas inmediatas.

Conclusiones

Después de años de reflexionar sobre estos temas, he llegado a comprender la autonomía estudiantil de una manera más profunda: no es solo una metodología

pedagógica eficiente ni simplemente un objetivo educativo deseable. Es un derecho fundamental de los estudiantes y una responsabilidad ética de nosotros como educadores.

Los estudiantes tienen derecho a desarrollar capacidades para dirigir sus propias vidas y aprendizajes. Como establece la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador (2011), las y los estudiantes tienen derecho a recibir formación que contribuya al desarrollo de su personalidad, capacidades y potencialidades, promoviendo autonomía. No podemos negarles ese derecho manteniéndolos en perpetua dependencia de nuestras direcciones.

Simultáneamente, tenemos la responsabilidad de prepararlos para un mundo que demandará autonomía, adaptabilidad y aprendizaje continuo. Los empleos del futuro requerirán personas capaces de autodirigirse, de identificar qué necesitan aprender y aprenderlo, de adaptarse constantemente. Si nuestros estudiantes salen de 13 años de escolarización sin haber desarrollado esas capacidades fundamentales, les hemos fallado.

El tránsito del "yo hago" al "yo decido" no es cambio que ocurre de la noche a la mañana. Es proceso gradual, a veces frustrante, frecuentemente desordenado. Requiere que los docentes toleremos incertidumbre y soltemos control. Requiere que las instituciones valoren procesos de desarrollo a largo plazo tanto como resultados inmediatos.

Pero los frutos de este tránsito son profundos y duraderos. He visto estudiantes que eran dependientes y pasivos transformarse en aprendices activos y confiados. He visto jóvenes que esperaban ser dirigidos en cada paso descubrir que son capaces de dirigirse a sí mismos. He visto la alegría en los ojos de un estudiante que comprende, quizás por primera vez, que puede elegir, que puede decidir, que su aprendizaje le pertenece.

Termino este artículo con una invitación a mis colegas docentes, directivos, formadores de docentes y a cualquier persona involucrada en educación:

Revisemos nuestras prácticas con honestidad brutal. ¿Cuánto control ejercemos realmente? ¿Cuántas decisiones significativas permitimos que tomen los estudiantes? ¿Estamos cultivando obediencia o autonomía? No se trata de juzgarnos duramente, sino de reconocer con claridad dónde estamos para poder avanzar hacia dónde queremos estar.

Empecemos pequeño, pero empecemos. No necesitamos transformar toda nuestra práctica de golpe. Podemos comenzar cediendo control en áreas pequeñas: permitir que los estudiantes elijan entre tres formas de demostrar su aprendizaje, darles tiempo para planificar sus propias estrategias de estudio, invitarlos a co-diseñar una actividad de aprendizaje. Cada espacio de decisión genuina que creamos es semilla de autonomía.

Toleremos el desorden productivo. Cuando los estudiantes comienzan a ejercer autonomía después de años de dependencia, el proceso es caótico. Habrá errores, confusión, tiempo aparentemente "perdido". Pero ese "desorden" es señal de que algo importante está ocurriendo: los estudiantes están aprendiendo a navegarse a sí mismos. Si no toleramos ese desorden inicial, nunca llegaremos a la autonomía genuina.

Acompañemos, no abandonemos. Ceder control no significa abandono. Los estudiantes necesitan estructura, guía, retroalimentación y apoyo mientras desarrollan capacidades de autorregulación. El arte está en proporcionar el nivel apropiado de andamiaje: suficiente para que no se pierdan, pero no tanto que no tengan espacio para ejercer agencia.

Formemos comunidades de aprendizaje docente. Este trabajo es demasiado complejo para hacerlo en soledad. Necesitamos colegas con quienes reflexionar, experimentar, compartir fracasos y éxitos. Necesitamos espacios donde podamos cuestionar nuestras prácticas y aprender unos de otros.

Seamos pacientes con nosotros mismos. Transformar nuestra práctica docente de maneras tan fundamentales es difícil. Tendremos retrocesos, momentos donde volvemos a viejos patrones de control. Eso es normal. Lo importante es mantener la dirección, seguir aprendiendo, seguir intentando.

La autonomía estudiantil no es destino al que se llega, sino camino que se recorre. Cada día en el aula es oportunidad para cultivarla o para socavarla. Cada decisión que tomamos como docentes —permitir o prohibir, controlar o confiar, dirigir o facilitar— tiene consecuencias para el desarrollo de nuestros estudiantes como personas capaces de gobernarse a sí mismas.

El mundo necesita urgentemente personas autónomas, capaces de pensar críticamente, de aprender continuamente, de adaptarse creativamente a situaciones nuevas, de tomar decisiones éticas y responsables. Nuestras aulas pueden ser semilleros de esa autonomía, o pueden ser fábricas de dependencia.

La elección es nuestra. Y se hace efectiva no en grandes declaraciones de principios, sino en las pequeñas decisiones cotidianas: ¿Le digo exactamente cómo hacer esta tarea o le pregunto cómo cree que podría abordarla? ¿Corrijo inmediatamente su error o le pregunto cómo podría verificar su trabajo? ¿Diseño cada detalle de la actividad o co-diseño con los estudiantes?

Del "yo hago" al "yo decido" hay un camino. Es un camino que requiere coraje para soltar control, paciencia para tolerar el proceso, humildad para reconocer que no tenemos todas las respuestas, y sobre todo, confianza profunda en las capacidades de nuestros estudiantes.

Invito a cada lector a reflexionar: ¿En qué punto de ese camino está tu práctica docente? ¿Qué pequeño paso podrías dar mañana para ceder un poco más de control y cultivar un poco más de autonomía? Porque cada paso, por pequeño que sea, es semilla de transformación.

La educación que necesitamos no se construye con estudiantes que simplemente "hacen" lo que les dicen. Se construye con estudiantes que "deciden" sobre su propio aprendizaje y, eventualmente, sobre sus propias vidas. Y esos estudiantes los formamos nosotros, día a día, decisión a decisión, en cada interacción pedagógica que elige confiar en lugar de controlar, empoderar en lugar de dirigir, acompañar en lugar de imponer.

El camino está trazado. La invitación está hecha. Que cada aula se convierta en espacio de liberación donde los estudiantes descubran el poder transformador de la autonomía: el poder de decidir, de elegir, de dirigir sus propias vidas y aprendizajes. Porque al final, educar no es domesticar; es liberar.

Referencias

- Donoso Vargas, S. F., Arichabala Fajardo, M. F., & Armijos Cedillo, E. T. (2019). La importancia del protagonismo estudiantil, aprendizaje activo y cooperativo. Universidad Nacional de Educación. <https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/f45d9c1bef1661577478295cc2fb312e.pdf>
- Garzón Umerenkova, A., Gil Flores, J., & de Besa Gutiérrez, M. R. (2021). Evidencia de validez de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). Revista Electrónica de Investigación Educativa, 23, e06. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e06.2979>
- Inzunza-Melo, B., & Sáez-Delgado, F. (2024). Programas de entrenamiento para promover la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 15(44), 186–212. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.44.1898>
- Lara-Sotomayor, J. E., Suárez-Erazo, R. T., & Carrera-Gallardo, A. E. (2024). Autorregulación del aprendizaje (ARA) en la educación superior: variables que inciden en su desarrollo. Retos de la Ciencia, 8(18). <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701>

Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]. (2011). Registro Oficial Suplemento 417. Asamblea Nacional del Ecuador.
https://esacc.corteconstitucional.gob.ec/storage/api/v1/10_DWL_FL/eyJjYXJwZXRhIjoicm8iLCJ1dWlkIjoimJjiNjljM2YtYjJiYy00NGJhLTg4NmYtODg3ZWMzNzQ50TIwLnBkZiJ9?utm

Reynoso, E. B. (2025). Estrategias metacognitivas y aprendizaje autorregulado en estudiantes de nivel secundaria: Revisión bibliográfica 2019-2023 (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/e6a64c34-66ba-412f-940a-053846569f86>

Romero Ruiz, I., Alvarado Guerrero, I. R., & Cepeda Islas, M. L. (2024). El aprendizaje autónomo en la educación superior. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria, 8(4), 11369-11400. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13306

Sánchez Velásquez, B. E., Guevara Lozano, C. del P., Carbo Martillo, M. T., Uca Reategui, L. J., & Villota Dávila, A. E. (2024). El impacto del aprendizaje activo en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los educandos. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria, 8(5), 8033-8051. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14215

Tassinari, M. G. (2012). Evaluating learner autonomy: A dynamic model with descriptors. Studies in Self-

Access Learning Journal, 3(1), 24–40.
<http://sisaljournal.org/archives/march12/Tassinari>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Capítulo 7. Investigación escolar: proyectos que cambian realidades

DOI: <https://doi.org/10.64325/3ywpzy84>

Rosa Erika Castillo Solís

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0009-2556-4666>

Cristhian Andrés Macías García

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0000-0002-0112-6057>

Karina Lisseth Fernández Torres

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0004-4719-0152>

Como citar: Castillo Solis, R. E., Macías García, C. A., & Fernández Torres, K. L. (2025). Investigación escolar: proyectos que cambian realidades. En E. S. Mogrovejo Yumbia (Ed.), *Experiencias y Estrategias Didácticas de la Unidad Educativa La Unión: Formando Ciudadanos para el Ecuador del Siglo XXI*. Editorial Didaxis. <https://doi.org/10.64325/3ywpzy84>

Resumen

Este estudio de caso analiza la implementación de proyectos de investigación escolar en el nivel de Educación General Básica Superior (octavo, noveno y décimo año) de la Unidad Educativa La Unión, ubicada en el cantón Quinindé, provincia de Esmeraldas, Ecuador, durante el año lectivo 2023-2024. Mediante una metodología cualitativa basada en observación participante, análisis documental, entrevistas a docentes y estudiantes, y seguimiento de tres proyectos específicos, se documenta cómo la investigación escolar puede trascender el ejercicio académico para convertirse en herramienta de transformación social. Los tres proyectos estudiados —"Guardianes del Río Blanco", "Rescate de saberes ancestrales agrícolas" y "Jóvenes contra la violencia de género"— muestran que cuando los estudiantes investigan problemáticas reales de su entorno, no solo desarrollan competencias investigativas, sino que también fortalecen su identidad comunitaria, su agencia ciudadana y su compromiso con el cambio social. El estudio revela tanto los logros alcanzados (motivación estudiantil incrementada, aprendizajes significativos, impacto comunitario tangible) como los desafíos enfrentados (limitaciones de recursos, resistencias institucionales iniciales, dificultades metodológicas). Se concluye que la investigación escolar, cuando es genuinamente contextualizada y orientada a la acción, constituye una pedagogía poderosa que prepara

ciudadanos críticos, comprometidos y capaces de incidir en sus realidades.
Palabras claves: Investigación escolar; aprendizaje basado en proyectos; transformación social; Educación General Básica Superior.

Introducción

La Unidad Educativa La Unión se encuentra en la zona urbano-marginal del cantón Quinindé, provincia de Esmeraldas, Ecuador. Quinindé es conocido como "la capital mundial de la palma africana" y su economía gira principalmente en torno a la agricultura: palma aceitera, cacao, plátano y ganadería. La población es mestiza con importante presencia afroecuatoriana y comunidades Chachi en áreas aledañas.

La institución educativa atiende a aproximadamente 850 estudiantes desde educación inicial hasta tercer año de bachillerato. El nivel de Educación General Básica Superior (octavo, noveno y décimo año) cuenta con 6 paralelos que suman 210 estudiantes, de edades entre 12 y 15 años. La mayoría proviene de familias de trabajadores agrícolas, comerciantes y empleados públicos, con nivel socioeconómico medio-bajo.

Como muchas instituciones rurales ecuatorianas, la Unidad Educativa La Unión enfrenta desafíos significativos: infraestructura limitada, escasez de laboratorios y recursos tecnológicos, alta rotación docente y estudiantes que deben contribuir económicamente a sus hogares, limitando tiempo dedicado al estudio. Sin embargo, también cuenta con fortalezas importantes: docentes comprometidos,

fuerte vínculo con la comunidad y estudiantes con arraigo territorial profundo.

Hasta el año lectivo 2022-2023, los "proyectos escolares" en la institución eran, en la práctica, actividades extracurriculares desconectadas del currículo: clubes de danza, deportes, manualidades. Si bien tenían valor recreativo, no cumplían el propósito establecido por el Ministerio de Educación: ser espacios de aprendizaje interdisciplinario que estimulen el trabajo colaborativo, la investigación y la aplicación concreta del conocimiento (MINEDUC, 2017).

Las clases en básica superior seguían un modelo predominantemente tradicional: exposición magistral, transcripción de contenidos, memorización para exámenes. Los estudiantes mostraban desmotivación creciente, especialmente en áreas como Ciencias Naturales y Estudios Sociales. Las tasas de deserción en estos niveles eran preocupantes: 8% en octavo año, más altas que el promedio distrital.

Un grupo de cuatro docentes de Ciencias Naturales, Estudios Sociales, Lengua y Literatura, y Matemáticas comenzamos a reunirnos informalmente para reflexionar sobre esta situación. Nos preguntábamos: ¿Cómo hacer que el aprendizaje sea más relevante para nuestros estudiantes? ¿Cómo conectar el currículo con las realidades que viven? ¿Cómo cultivar pensamiento crítico y compromiso ciudadano?

La respuesta emergió gradualmente: investigación escolar genuina. No simulacros de investigación donde los estudiantes copian información de internet para "proyectos" que nadie lee. Sino investigación real, donde estudiantes identifican problemas auténticos de su entorno, los estudian rigurosamente y proponen soluciones viables.

La investigación escolar se entiende como proceso mediante el cual estudiantes, guiados por docentes, identifican problemáticas, formulan preguntas, recopilan y analizan información, generan conocimiento y comunican hallazgos (González Sanango et al., 2024). No se trata de replicar investigación científica profesional, sino de desarrollar disposiciones, habilidades y conocimientos investigativos apropiados al nivel educativo.

Como documenta la literatura ecuatoriana reciente, los proyectos escolares interdisciplinarios tienen impacto significativo en el rendimiento académico, la motivación y el desarrollo de competencias del siglo XXI (González Sanango et al., 2024). Cuando los proyectos integran múltiples asignaturas en torno a problemas reales, permiten a estudiantes comprender la interconexión del conocimiento y su aplicabilidad concreta.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP), fundamento metodológico de la investigación escolar, se caracteriza por situar al estudiante como protagonista activo que construye conocimiento mediante resolución de problemas

auténticos (Rocha et al., 2025). A diferencia del modelo tradicional donde el docente transmite conocimiento pre-empaquetado, en ABP el conocimiento se construye en el proceso investigativo mismo.

Particularmente relevante para nuestro contexto es la noción de investigación-acción participativa aplicada al ámbito educativo. Esta perspectiva enfatiza que la investigación no debe ser actividad neutral y descontextualizada, sino herramienta para comprender y transformar realidades sociales (Freire, 1970). Cuando estudiantes investigan problemáticas que afectan a sus comunidades, desarrollan conciencia crítica y agencia para el cambio.

Metodología

Este estudio de caso adopta un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo. Como plantea Stake (1995), el estudio de caso es apropiado cuando se busca comprender en profundidad un fenómeno complejo en su contexto real. En nuestro caso, el fenómeno es la implementación de investigación escolar y el contexto es la Unidad Educativa La Unión en Quinindé.

El estudio se desarrolló durante el año lectivo 2023-2024 (septiembre 2023 - junio 2024), con seguimiento de tres proyectos específicos seleccionados como casos emblemáticos. La investigadora principal es docente de Ciencias Naturales de la institución y coordinadora de proyectos escolares, lo que facilitó acceso privilegiado al

campo, pero requirió reflexividad crítica para manejar la doble posición investigadora-participante. Entre las técnicas de recolección, se emplearon:

- Observación participante: Como docente involucrada directamente, mantuve diario de campo donde registré sistemáticamente: dinámicas de trabajo en los proyectos, interacciones estudiante-estudiante y estudiante-docente, desafíos emergentes, momentos significativos. Las observaciones se realizaron dos veces por semana durante las 3 horas semanales asignadas a proyectos escolares.
- Análisis documental: Revisé exhaustivamente documentos producidos por los proyectos: propuestas iniciales, planes de trabajo, registros de reuniones, borradores y versiones finales de informes de investigación, materiales de divulgación (afiches, trípticos, videos), evaluaciones docentes y autoevaluaciones estudiantiles.
- Entrevistas semiestructuradas: Realicé entrevistas individuales a 12 estudiantes (4 por proyecto), 4 docentes tutores, 2 directivos y 3 miembros de la comunidad involucrados. Las entrevistas exploraron percepciones sobre el proceso, aprendizajes, transformaciones observadas y sugerencias de mejora.
- Grupos focales: Conduje 3 grupos focales (uno por proyecto) con todos los miembros de cada equipo

investigador (entre 6-8 estudiantes por grupo). Estas sesiones permitieron capturar dinámicas grupales y reflexiones colectivas sobre la experiencia.

La información recopilada se analizó mediante análisis temático (Braun & Clarke, 2006). Primero, transcribí todas las entrevistas y digitalizé las notas del diario de campo. Luego, mediante lecturas reiteradas, identifiqué códigos emergentes. Estos códigos se agruparon en temas más amplios que capturan patrones significativos en los datos. Finalmente, interpreté estos temas en relación con la literatura sobre investigación escolar y el contexto específico de Quinindé.

Para garantizar rigor, utilicé triangulación de fuentes (estudiantes, docentes, documentos) y de métodos (observación, entrevistas, análisis documental). También realicé verificación de miembros, compartiendo hallazgos preliminares con participantes para validar interpretaciones.

Todos los participantes (estudiantes, docentes, miembros de la comunidad) fueron informados sobre la investigación y proporcionaron consentimiento/asesamiento informado por escrito. Se garantizó confidencialidad mediante uso de pseudónimos. Los estudiantes y sus familias autorizaron específicamente el uso de fotografías y materiales de los proyectos para fines de divulgación académica

Los proyectos de investigación: Tres historias de transformación

Proyecto 1: "Guardianes del Río Blanco" - Investigación ambiental y acción comunitaria

El Río Blanco atraviesa Quinindé y es fuente vital de agua para agricultura y consumo humano. Sin embargo, en los últimos años ha experimentado contaminación creciente por desechos sólidos, agroquímicos y aguas residuales. Los estudiantes de noveno año "A" habían expresado preocupación por esta situación en conversaciones informales.

Durante la primera semana del año lectivo, propuse a los estudiantes una pregunta abierta: "¿Qué problemáticas de nuestro entorno les preocupan y les gustaría investigar?" Tras lluvia de ideas y votación democrática, la contaminación del Río Blanco emergió como tema prioritario. Un equipo de 8 estudiantes (5 mujeres, 3 hombres) decidió conformar el proyecto "Guardianes del Río Blanco".

Mediante proceso facilitado por docentes tutores, los estudiantes refinaron su inquietud general en pregunta investigable: "¿Cuáles son las principales fuentes y tipos de contaminación del Río Blanco en el sector urbano de Quinindé y qué acciones comunitarias podrían implementarse para mitigar este problema?"

Objetivos específicos:

- Identificar y mapear fuentes de contaminación del río
- Analizar tipos de contaminantes presentes (físicos, químicos, biológicos)
- Evaluar percepción y conocimientos de la comunidad sobre la problemática
- Diseñar y ejecutar campaña de sensibilización comunitaria
- Proponer plan de acción para autoridades locales

Metodología del proyecto estudiantil:

Este proyecto integró asignaturas de Ciencias Naturales (análisis de calidad del agua, identificación de contaminantes), Matemáticas (análisis estadístico de datos), Estudios Sociales (impacto socioeconómico, marco legal ambiental) y Lengua y Literatura (redacción del informe, materiales de divulgación).

Los estudiantes, con acompañamiento docente recorrieron 5 km del río en el sector urbano, documentando mediante fotografías y GPS las fuentes de contaminación identificadas: botaderos informales de basura, descargas de aguas residuales, puntos de lavado de vehículos, áreas de aplicación de agroquímicos.

Con apoyo del laboratorio del Centro de Salud local, recolectaron muestras de agua en 6 puntos estratégicos. Aunque el laboratorio no cuenta con equipamiento

sofisticado, pudieron medir parámetros básicos: pH, temperatura, turbidez, presencia de coliformes.

Diseñaron cuestionario aplicado a 100 habitantes del sector ribereño, indagando sobre: usos del agua del río, percepciones sobre contaminación, disposición de residuos sólidos, conocimientos sobre impactos ambientales.

Entrevistaron a presidente de la junta de agua potable, funcionario del municipio responsable de gestión ambiental, y líder comunitario.

Hallazgos principales:

Los estudiantes documentaron resultados alarmantes:

- Las 6 muestras de agua presentaban niveles de coliformes fecales superiores a los permitidos para consumo humano o uso recreativo según normativa ecuatoriana.
- El pH variaba significativamente entre puntos (5.8 a 8.3), sugiriendo descargas de sustancias ácidas o básicas.
- Se identificaron 12 fuentes puntuales de contaminación, siendo las principales: 4 descargas directas de aguas residuales domésticas, 3 botaderos informales de basura, 2 puntos de lavado de vehículos sin tratamiento de aguas.

- El 78% de encuestados reconoció que el río está contaminado, pero solo 23% identificó correctamente las causas principales.
- El 65% admitió arrojar ocasionalmente basura al río o sus orillas.

Acciones de transformación

Lo notable de este proyecto no fue solo la investigación diagnóstica, sino las acciones concretas que generó:

- Campaña de sensibilización: Los estudiantes diseñaron afiches y trípticos con sus hallazgos, distribuyéndolos casa por casa en el sector ribereño. Realizaron charlas en 3 escuelas primarias de la zona, usando títeres y juegos para enseñar a niños sobre cuidado del agua.
- Mingas de limpieza: Organizaron dos mingas comunitarias que convocaron a 80 y 120 personas respectivamente, recolectando 450 kg de residuos sólidos del río y sus márgenes.
- Propuesta a autoridades: Elaboraron documento formal con hallazgos y recomendaciones, presentándolo al Concejo Municipal. Solicitaron: instalación de señalética prohibiendo arrojar basura, mejoramiento del sistema de recolección de residuos en sectores ribereños, fiscalización de descargas de aguas residuales.
- Alianza con junta de agua: La junta de agua potable del sector incorporó recomendaciones de los

estudiantes en su plan de gestión, comprometiéndose a monitoreo trimestral de calidad del agua.

Impactos observados:

En los estudiantes:

- Desarrollo de identidad como "defensores ambientales" del territorio
- Incremento notable en habilidades de comunicación oral y escrita
- Comprensión profunda de método científico aplicado a problemas reales
- Fortalecimiento de autoeficacia: "Nosotros podemos generar cambios"

Andrea, integrante del proyecto, reflexionó: "Antes pensaba que la contaminación era problema de adultos y autoridades. Ahora sé que nosotros los jóvenes también podemos investigar y proponer soluciones. Ya no somos solo estudiantes, somos guardianes de nuestro río".

En la comunidad:

- Aumento de conciencia ambiental, evidenciado en menor cantidad de basura observada en orillas del río tres meses después de la campaña
- Fortalecimiento de vínculos intergeneracionales: adultos reconociendo capacidades de jóvenes
- Revalorización de la escuela como actor relevante en problemáticas comunitarias

A nivel institucional:

- El municipio incluyó propuestas estudiantiles en su Plan de Manejo Ambiental 2024
- Medios locales difundieron el proyecto, generando visibilidad positiva para la institución
- Otros docentes se motivaron a implementar proyectos similares

Desafíos enfrentados:

- El proyecto no estuvo exento de obstáculos:
- Limitaciones de recursos: transporte para visitas de campo, materiales para análisis de agua
- Resistencias iniciales de algunos habitantes que veían a los estudiantes como "entrometidos"
- Dificultades metodológicas por falta de formación previa en investigación
- Tiempo insuficiente (solo 3 horas semanales) para la magnitud del proyecto

3.2 Proyecto 2: "Rescate de saberes ancestrales agrícolas" - Investigación etnográfica e identidad cultural

En el cantón Quinindé, como en gran parte del Ecuador rural, los jóvenes están perdiendo conocimientos agrícolas tradicionales. La agricultura industrial basada en monocultivos y agroquímicos ha desplazado prácticas ancestrales sostenibles. Un grupo de estudiantes de décimo año "B", varios de ellos hijos de agricultores, manifestó

interés en "rescatar lo que nuestros abuelos sabían sobre sembrar".

El proyecto reunió a 7 estudiantes bajo la guía de docentes de Estudios Sociales y Ciencias Naturales. Su intuición inicial —que saberes agrícolas ancestrales se están perdiendo— se transformó en pregunta de investigación etnográfica.

"¿Qué saberes agrícolas ancestrales poseen los adultos mayores de la comunidad de Quinindé, cómo se diferencian de prácticas agrícolas actuales y qué valor tienen para la sostenibilidad agrícola local?"

Objetivos específicos:

- Documentar saberes agrícolas tradicionales de adultos mayores (técnicas de siembra, manejo de plagas, conservación de semillas, calendarios agrícolas)
- Comparar prácticas tradicionales con métodos agrícolas contemporáneos en términos de sostenibilidad ambiental y económica
- Analizar causas de la pérdida de estos saberes
- Crear material educativo que preserve y difunda estos conocimientos

Metodología del proyecto estudiantil:

Este proyecto adoptó enfoque cualitativo, integrando Estudios Sociales (métodos etnográficos, análisis histórico), Ciencias Naturales (agroecología,

biodiversidad), Lengua y Literatura (entrevistas, narrativas, redacción) y Matemáticas (análisis comparativo de rendimientos y costos).

Cada estudiante identificó y entrevistó a 2-3 adultos mayores (abuelos, vecinos ancianos, agricultores tradicionales), totalizando 18 entrevistas. Usaron guion semiestructurado pero flexible, permitiendo que los entrevistados compartieran libremente sus experiencias.

Varios estudiantes acompañaron a adultos mayores a sus fincas, observando y participando en labores agrícolas tradicionales: preparación de biopreparados, siembra según fases lunares, asociación de cultivos. Consultaron documentos históricos del archivo municipal sobre agricultura en Quinindé décadas atrás, y literatura académica sobre agroecología y saberes tradicionales.

Elaboraron matrices comparando prácticas tradicionales vs. modernas en términos de: biodiversidad cultivada, uso de insumos externos, manejo de agua y suelo, costos económicos, resiliencia ante plagas y enfermedades.

Hallazgos principales:

Los estudiantes documentaron riqueza sorprendente de saberes tradicionales:

Sobre calendarios agrícolas: Los adultos mayores describieron sofisticados sistemas de sincronización entre ciclos agrícolas y fenómenos naturales: fases lunares, floración de árboles indicadores, comportamiento de

animales. Por ejemplo, Don Eugenio (82 años) explicó: "Cuando la guaba florece abundante, es señal de que lloverá bien ese año. Y para sembrar plátano, mejor en luna creciente, para que la planta crezca fuerte".

Sobre manejo de plagas: Se documentaron 12 biopreparados tradicionales usando plantas locales: ají, ajo, neem, higuerilla. Doña Rosa (76 años) compartió receta de "caldo sulfocálcico" hecho con azufre, cal y agua, efectivo contra hongos. Los estudiantes verificaron que estos preparados tienen base científica reconocida por agroecología contemporánea.

Sobre conservación de semillas: Los agricultores tradicionales describieron técnicas de selección y almacenamiento de semillas que garantizaban adaptación a condiciones locales. Conservaban múltiples variedades de cada cultivo, asegurando diversidad genética. En contraste, agricultores modernos compran semillas comerciales cada ciclo, generando dependencia de empresas.

Sobre asociación de cultivos: Los mayores describieron sistemas de cultivos asociados ("las tres hermanas": maíz, fréjol, zapallo) que optimizan uso de espacio, mejoran fertilidad del suelo y reducen plagas. La agricultura moderna de monocultivo ha abandonado estas prácticas, con consecuencias ambientales y económicas negativas.

Los estudiantes elaboraron tabla comparativa reveladora:

Aspecto	Agricultura tradicional	Agricultura moderna (monocultivo)
Biodiversidad	8-15 especies cultivadas simultáneamente	1-2 especies (palma, cacao)
Insumos externos	Mínimos (biopreparados caseros)	Altos (fertilizantes, pesticidas comerciales)
Costo económico	Bajo	Alto (dependencia de insumos)
Impacto ambiental	Bajo (regenerativo)	Alto (contaminación, erosión)
Resiliencia	Alta (diversificación)	Baja (vulnerable a plagas, precios)
Conocimiento requerido	Alto (basado en observación, experiencia)	Medio (instrucciones de productos)

Acciones de transformación:

Los estudiantes crearon "Manual de saberes agrícolas ancestrales de Quinindé", documento de 40 páginas con ilustraciones, fotografías y textos accesibles. Incluyeron recetas de biopreparados, calendarios de siembra, técnicas de asociación de cultivos.

Produjeron video de 15 minutos titulado "La sabiduría de nuestros abuelos", con testimonios de adultos mayores y demostraciones prácticas. El video se compartió en redes sociales y se proyectó en reuniones comunitarias.

Con autorización de directivos, implementaron pequeño huerto en terreno de la escuela aplicando técnicas

tradicionales documentadas. El huerto sirve como laboratorio viviente para estudiantes de todos los niveles.

Encuentro intergeneracional: Organizaron evento donde adultos mayores compartieron saberes con estudiantes y agricultores jóvenes. Asistieron 60 personas y generó diálogo emotivo entre generaciones.

Impactos observados:

En los estudiantes:

- Transformación de percepciones sobre agricultura: de actividad "atrasada" a sistema de conocimiento sofisticado
- Fortalecimiento de vínculos con abuelos y adultos mayores
- Desarrollo de habilidades etnográficas y sensibilidad cultural
- Orgullo por identidad rural y conocimientos locales

Carlos, integrante del proyecto, reflexionó: "Yo antes quería irme de Quinindé porque pensaba que aquí no había nada. Ahora entiendo que aquí hay conocimientos muy valiosos que en la ciudad se perdieron. Mi abuelo sabe más de plantas que cualquier ingeniero agrónomo".

En adultos mayores entrevistados:

- Revalorización de sus propios saberes, frecuentemente menospreciados
- Alegría de ser escuchados y reconocidos por jóvenes

- Motivación para transmitir conocimientos a nietos

Doña Clemencia (79 años) expresó con lágrimas: "Nunca pensé que estos jóvenes se interesarían en lo que yo sé. Mis propios hijos me dicen que mis métodos son viejos. Pero estos muchachos me hicieron sentir que lo que sé vale".

En la comunidad:

- Aumento de interés en recuperar prácticas agroecológicas
- Algunos agricultores jóvenes comenzaron a experimentar con biopreparados documentados
Fortalecimiento de identidad cultural local

Desafíos enfrentados:

- Inicialmente, algunos adultos mayores desconfiaban de las intenciones de los estudiantes
- Dificultad para transcribir entrevistas por uso de términos locales y forma de hablar de los mayores
- Tensión entre conocimiento científico escolar y saberes tradicionales: ¿cómo validar conocimientos no sistematizados académicamente?
- Escepticismo de algunos agricultores modernos que consideran las prácticas tradicionales "ineficientes"

Proyecto 3: "Jóvenes contra la violencia de género" - Investigación social y activismo estudiantil

Ecuador enfrenta altos índices de violencia de género. Según datos del INEC, 65% de mujeres ecuatorianas han experimentado algún tipo de violencia de género. En Quinindé, como en muchas zonas rurales, el machismo está arraigado culturalmente. Un grupo de estudiantes de octavo año "C", mayormente mujeres, pero también algunos varones, expresó inquietud por esta problemática.

El detonante fue un caso de violencia intrafamiliar en el barrio de una estudiante. Durante una conversación en clase sobre derechos humanos, las estudiantes comenzaron a compartir experiencias propias o de familiares. La docente de Estudios Sociales facilitó que estas inquietudes se canalizaran en un proyecto de investigación-acción.

El equipo, conformado por 6 estudiantes (5 mujeres, 1 varón), denominó su proyecto "Jóvenes contra la violencia de género".

"¿Cuáles son las percepciones, conocimientos y experiencias relacionadas con violencia de género entre estudiantes y familias de la Unidad Educativa La Unión, y qué estrategias de prevención podrían implementarse desde el ámbito escolar?"

Objetivos específicos:

- Caracterizar percepciones sobre violencia de género en la comunidad educativa

- Identificar manifestaciones de violencia de género en el ámbito escolar y familiar
- Evaluar nivel de conocimiento sobre derechos y recursos disponibles
- Diseñar e implementar campaña de sensibilización y prevención
- Crear red de apoyo para estudiantes afectados/as por violencia de género

Metodología del proyecto estudiantil:

Este proyecto, por su sensibilidad, requirió acompañamiento docente cercano y consideraciones éticas rigurosas. Integró Estudios Sociales (derechos humanos, género, políticas públicas), Lengua y Literatura (comunicación, narrativas), Matemáticas (análisis de datos cuantitativos) y Educación para la Ciudadanía.

Diseñaron cuestionario aplicado a 180 estudiantes de básica superior sobre: percepciones sobre roles de género, experiencias de violencia, conocimiento de derechos y recursos. La anonimidad era crucial para garantizar respuestas honestas.

Realizaron 4 grupos focales (separados por género) donde estudiantes pudieron compartir experiencias y percepciones en espacios seguros y confidenciales.

Entrevistaron a psicóloga del DECE (Departamento de Consejería Estudiantil), comisario de policía de la Mujer y

Familia, y representante de ONG local que trabaja con mujeres víctimas de violencia.

Análisis de casos mediáticos: Revisaron notas de prensa local sobre casos de violencia de género en Quinindé, identificando patrones.

Hallazgos principales:

Los resultados fueron preocupantes pero esclarecedores:

Percepciones sobre género:

- 68% de estudiantes considera que "los hombres deben ser protectores y fuertes, las mujeres delicadas y cariñosas"
- 54% piensa que "celos son señal de amor verdadero"
- 41% cree que "en una pelea de pareja, siempre hay culpa de ambos" (minimizando responsabilidad del agresor)

Experiencias de violencia:

- 32% de estudiantes reportó haber presenciado violencia física entre sus padres
- 47% reportó haber recibido insultos o humillaciones por parte de familiares por su género ("los hombres no lloran", "las mujeres deben ayudar en casa")

- 23% de mujeres reportó haber recibido comentarios sexuales no deseados de compañeros o adultos
- 15% reportó violencia física por parte de pareja o expareja (datos alarmantes considerando edades de 12-13 años)

Conocimientos sobre derechos y recursos:

- Solo 34% conocía la existencia del ECU 911 para denunciar violencia
- Apenas 12% sabía de existencia de Comisaría de Mujer y Familia
- 71% no sabía que violencia psicológica también es delito
- 89% no conocía ruta de atención institucional en caso de violencia

Acciones de transformación:

Los estudiantes no se limitaron a diagnosticar; diseñaron e implementaron intervenciones concretas:

- Campaña "Amar sin violencia": Crearon afiches, murales y videos difundidos en redes sociales y perifoneo local. Mensajes clave: "Celos no son amor", "Violencia nunca se justifica", "Tú mereces respeto".
- Obra de teatro: Escribieron y presentaron obra de 20 minutos sobre violencia en el noviazgo adolescente. La obra se presentó en los 6 paralelos

de básica superior (210 estudiantes) y generó discusiones intensas post-función.

- Talleres de sensibilización: Con apoyo de psicóloga del DECE, facilitaron talleres sobre: identificación de señales de violencia, relaciones sanas, masculinidades no violentas, derechos y recursos disponibles.
- Guía de recursos: Elaboraron tríptico con información sobre dónde y cómo buscar ayuda: teléfonos de emergencia, ubicación de Comisaría, procedimientos de denuncia, organizaciones de apoyo.
- Buzón confidencial: Propusieron e instalaron buzón en la institución donde estudiantes pueden depositar anónimamente relatos de situaciones de violencia o solicitar ayuda. El DECE revisa el buzón semanalmente y activa protocolos cuando necesario.

Impactos observados:

En los estudiantes del proyecto:

- Desarrollo de conciencia crítica sobre naturalización de violencia
- Empoderamiento, especialmente en las estudiantes mujeres que lideraron el proyecto
- Habilidades de oratoria y comunicación asertiva al facilitar talleres

- Sentido de propósito: "Estamos contribuyendo a proteger a nuestros compañeros"

Daniela, líder del proyecto, reflexionó: "Antes yo normalizaba que mi novio me revisara el celular y se enojara si hablaba con otros chicos. Ahora entiendo que eso es control, no amor. Y no quiero que otras chicas pasen por lo mismo que yo pasé".

En la comunidad estudiantil más amplia:

- Mayor apertura para hablar sobre violencia de género, tema antes tabú
- Estudiantes comenzaron a identificar y nombrar conductas problemáticas: "Eso que dijiste es machista", "Eso es acoso, no es broma"
- Incremento de consultas al DECE sobre situaciones de violencia (lo cual es positivo: indica mayor disposición a buscar ayuda)

En la institución:

- Se incorporó prevención de violencia de género en el plan institucional
- Se sensibilizó a docentes sobre importancia de no reproducir estereotipos de género
- Se fortaleció rol del DECE como espacio de apoyo
- Desafíos enfrentados:
 - Este proyecto enfrentó resistencias significativas:
 - Padres de familia que consideraban el tema "inapropiado" para adolescentes

- Docentes que minimizaban la problemática: "Eso no pasa aquí"
- Estudiantes varones que se sentían "atacados" por el proyecto
- Dificultad emocional de manejar revelaciones de violencia real en las encuestas y grupos focales
- Limitaciones institucionales para responder adecuadamente a todos los casos identificados

Un momento crítico ocurrió cuando padre de familia se presentó airado en la institución, acusando al proyecto de "adoctrinar" a su hija con "ideas feministas". La directora respaldó el proyecto, explicando su alineación con currículo nacional y enfoque de derechos. Pero el incidente evidenció tensiones culturales profundas.

Análisis transversal

Factores de éxito identificados

El análisis comparativo de los tres proyectos permitió identificar factores que facilitaron su éxito:

1. Relevancia y significatividad: Los tres proyectos abordaron problemáticas reales que afectaban directamente a estudiantes y sus comunidades. No fueron temas impuestos por docentes ni simulaciones académicas, sino investigaciones sobre realidades vividas. Esta autenticidad generó motivación intrínseca sostenida.

2. Autonomía estudiantil con acompañamiento docente: Los estudiantes tomaron decisiones significativas en todas las etapas: elección de temas, diseño metodológico, análisis, acciones. Pero no fueron abandonados; recibieron acompañamiento docente que equilibró libertad con estructura. Como plantea la literatura sobre ABP, el rol docente como facilitador es crucial (Romero-Castro et al., 2025).
3. Integración curricular: Los proyectos no fueron actividades extracurriculares, sino espacios donde convergieron contenidos de múltiples asignaturas. Esto permitió a estudiantes comprender interconexión del conocimiento y su aplicabilidad práctica, desarrollando aprendizajes profundos y transferibles.
4. Orientación a la acción: Los tres proyectos trascendieron el diagnóstico para generar acciones concretas de transformación: mingas de limpieza, campaña de sensibilización, manual de saberes, red de apoyo. Esta dimensión de acción cultivó agencia estudiantil y demostró que jóvenes pueden ser agentes de cambio social.
5. Vinculación comunitaria: Los proyectos no ocurrieron en el vacío escolar; involucraron activamente a familias, organizaciones comunitarias, autoridades locales. Esta vinculación enriqueció los proyectos y fortaleció

nexos entre escuela y comunidad, superando aislamiento frecuente de instituciones educativas.

6. Visibilización y socialización: Los hallazgos y productos no quedaron archivados; se difundieron ampliamente mediante presentaciones, redes sociales, medios locales, eventos comunitarios. Esta visibilización validó el trabajo estudiantil y amplificó su impacto.

Desafíos y obstáculos

También se identificaron obstáculos comunes:

- Limitaciones de tiempo: Con solo 3 horas semanales asignadas a proyectos escolares (según normativa MINEDUC), y considerando interrupciones por feriados, eventos institucionales, etc., el tiempo resultó insuficiente para la magnitud de los proyectos emprendidos. Estudiantes y docentes dedicaron tiempo adicional voluntario, lo cual es insostenible a largo plazo.
- Recursos materiales escasos: Transporte para salidas de campo, materiales para análisis de agua, equipos de grabación para videos, impresión de materiales... todo implicó costos que ni la institución ni las familias podían asumir fácilmente. Docentes y estudiantes recurrieron a gestión creativa de recursos y autofinanciamiento parcial, limitando el alcance de los proyectos.

- Formación metodológica insuficiente: Estudiantes carecían de formación previa en métodos de investigación. Docentes, si bien comprometidos, también tenían formación limitada en acompañamiento de investigación escolar. Esto generó errores metodológicos, datos poco confiables en algunos aspectos, y frustración inicial. Se requiere formación específica tanto para estudiantes como docentes.
- Resistencias culturales e institucionales: Algunos padres, docentes y miembros de la comunidad resistieron ciertos proyectos, especialmente el de violencia de género. Percepciones de que "los estudiantes deberían enfocarse en estudiar, no en investigar" o que ciertos temas son "inapropiados" generaron tensiones. Superar estas resistencias requirió diálogo paciente y respaldo directivo.
- Tensión con modelo evaluativo tradicional: El sistema educativo ecuatoriano sigue privilegiando evaluaciones estandarizadas de contenidos. ¿Cómo evaluar aprendizajes profundos, complejos y contextualizados que generan estos proyectos? Docentes enfrentaron dilemas: dedicar tiempo a proyectos o "avanzar temario" para exámenes. Se requiere reforma del sistema de evaluación para valorar genuinamente este tipo de aprendizajes.

Los hallazgos de este estudio de caso resuenan con literatura sobre aprendizaje basado en proyectos que

documenta su impacto en múltiples dimensiones (Rocha et al., 2025; Romero-Castro et al., 2025). Pero sugieren algo más profundo: cuando la investigación escolar aborda problemáticas reales y se orienta a la acción, trasciende el aprendizaje de contenidos curriculares para convertirse en pedagogía de transformación social.

Los estudiantes no solo aprendieron sobre contaminación del agua, etnografía o violencia de género. Aprendieron que son capaces de investigar realidades complejas, de generar conocimiento válido, de incidir en sus comunidades. Este aprendizaje sobre sí mismos como agentes es quizás el más valioso y duradero.

Como plantea Freire (1970) en su pedagogía crítica, la educación genuinamente liberadora no deposita conocimientos en estudiantes pasivos, sino que facilita que se reconozcan como sujetos capaces de leer y transformar su mundo. Los proyectos documentados encarnan este principio: estudiantes leyendo críticamente sus realidades (contaminación, pérdida cultural, violencia) y actuando para transformarlas.

Un hallazgo significativo es cómo los tres proyectos, aunque abordaban temáticas diferentes, convergieron en dimensión de justicia social. "Guardianes del Río Blanco" cuestiona injusticia ambiental donde comunidades vulnerables sufren mayor contaminación. "Rescate de saberes ancestrales" desafía colonialidad del conocimiento que desvaloriza saberes no académicos. "Jóvenes contra

"violencia de género" confronta desigualdades estructurales de género.

Esta convergencia no fue planificada por docentes; emergió de las inquietudes genuinas de estudiantes. Sugiere que cuando jóvenes investigan sus realidades, naturalmente identifican injusticias que requieren transformación. La investigación escolar puede así convertirse en herramienta de educación para la ciudadanía crítica y activa, formando no solo investigadores competentes sino ciudadanos comprometidos con justicia social.

Los tres proyectos demuestran poder pedagógico del contexto local como fuente de conocimiento. El río, los abuelos agricultores, las experiencias de violencia... todos son "textos" legítimos de aprendizaje, tan valiosos como libros de texto. Esta perspectiva desafía tendencia del currículo oficial de privilegiar conocimientos descontextualizados y universales sobre saberes locales y situados.

Como plantea el principio de contextualización curricular que sustenta reformas educativas ecuatorianas (Ministerio de Educación, 2025), el currículo debe adaptarse a realidades locales. Pero frecuentemente esto queda en retórica. Los proyectos documentados muestran cómo operacionalizar genuinamente esta contextualización: no mediante ajustes superficiales al currículo nacional, sino haciendo del territorio y sus problemáticas el currículo mismo.

Sin embargo, el estudio también revela tensiones estructurales. El éxito de estos proyectos dependió en gran medida de compromiso excepcional de docentes y estudiantes que dedicaron tiempo y recursos adicionales. ¿Es esto sostenible? ¿Escalable a nivel sistémico?

La normativa ecuatoriana sobre proyectos escolares existe (MINEDUC, 2017) pero su implementación es desigual. Muchas instituciones los conciben como actividades recreativas sin rigor académico. Otras, presionadas por preparar estudiantes para evaluaciones estandarizadas, los ven como distracción del "verdadero" currículo.

Conclusiones

Este estudio de caso permite concluir que:

- La investigación escolar genuina es posible y poderosa incluso en contextos de recursos limitados. La Unidad Educativa La Unión no cuenta con infraestructura sofisticada ni abundancia de recursos, pero logró implementar proyectos significativos mediante creatividad, compromiso y gestión estratégica de recursos disponibles.
- Cuando estudiantes investigan problemáticas reales de su entorno, se movilizan aprendizajes profundos y transferibles. Los proyectos desarrollaron competencias investigativas, pensamiento crítico, comunicación, colaboración y compromiso ciudadano de manera integrada y significativa.

- La orientación a la acción es componente crucial. Los proyectos que trascendieron diagnóstico para generar acciones concretas fueron los que más impactaron en estudiantes y comunidad. Investigar para transformar, no solo para conocer.
- La vinculación escuela-comunidad enriquece mutuamente a ambas. Los proyectos fortalecieron rol de la escuela como actor relevante en problemáticas comunitarias, mientras la comunidad aportó conocimientos y recursos que enriquecieron aprendizajes estudiantiles.
- Existen obstáculos estructurales significativos. Tiempo insuficiente, recursos limitados, formación docente escasa, tensión con evaluaciones tradicionales y resistencias culturales son barreras reales que requieren abordaje sistémico.
- El impacto trasciende lo académico. Más allá de aprendizajes curriculares, los proyectos transformaron identidades, relaciones, percepciones y prácticas de estudiantes, docentes y comunidad.

Los tres proyectos documentados —"Guardianes del Río Blanco", "Rescate de saberes ancestrales agrícolas" y "Jóvenes contra la violencia de género"— son más que ejercicios académicos exitosos. Son semillas de transformación que germinan en estudiantes que descubren su capacidad de investigar y cambiar realidades, en comunidades que revaloran a sus jóvenes, en docentes

que renuevan su práctica, en una institución que se reconecta con su territorio.

La investigación escolar, cuando es genuina, contextualizada y orientada a la acción, no prepara para la vida; ES vida en acción. Los estudiantes no están "simulando" ser investigadores o ciudadanos comprometidos; LO SON. Están ejerciendo agencia sobre problemáticas reales, generando conocimiento válido, incidiendo en sus comunidades.

Este estudio de caso invita a repensar propósitos fundamentales de la educación. ¿Educamos para transmitir contenidos descontextualizados o para formar personas capaces de leer críticamente su realidad y transformarla? ¿Preparamos estudiantes para aprobar exámenes o para ser ciudadanos activos, investigadores curiosos, agentes de cambio social?

La experiencia de la Unidad Educativa La Unión sugiere que otra educación es posible: una educación arraigada en el territorio, comprometida con la comunidad, que confía en capacidades de los jóvenes, que concibe el conocimiento no como acumulación sino como herramienta de transformación.

Cada institución educativa está rodeada de un río que necesita ser cuidado, de abuelos que guardan saberes valiosos, de injusticias que requieren ser confrontadas. La pregunta es: ¿Permitiremos que nuestros estudiantes investiguen esas realidades y actúen sobre ellas? ¿O

seguiremos confinándolos a aprender sobre mundos lejanos sin capacidad de incidir en el propio?

La respuesta que demos a esta pregunta define el tipo de educación y el tipo de sociedad que estamos construyendo.

Referencias

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido (J. Mellado, Trad.).

Siglo XXI Editores.

https://dn721903.ca.archive.org/0/items/freire-pedagogia-del-oprimido/freire-pedagogia-del-oprimido_text.pdf

González Sanango, M. E., Feijoo Cortez, W. B., Rodríguez Torres, Á. F., & Martínez Isaac, R. (2024). El impacto de proyectos escolares interdisciplinarios en el rendimiento académico en estudiantes de décimo grado. *Dominio de las Ciencias*, 10(3), 1012–1041. <https://dspace.ube.edu.ec/items/28b1cda2-a95b-4d1d-8d4f-a1ea93b80a3f/full>

Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC]. (2017). Instructivo para proyectos escolares. <https://educacion.gob.ec/wp->

content/uploads/downloads/2017/04/Instructivo-Proyectos-Escolares.pdf?utm

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). Currículo Priorizado con Énfasis en Competencias.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/08/Curriculo-Priorizado-EGB-Media.pdf>

Rocha, T., Mendes, C., & Wardhani, W. D. L. (2025). Assess the impact of a project-based learning approach on the development of 21st century skills. Lingeduca: Journal of Language and Education Studies, 4(1), 32–41. <https://doi.org/10.70177/lingeduca.v4i1.2226>

Romero-Castro, K. A., Romero-Castro, M. A., Cacoango-Yucta, W. I., & Maliza-Cruz, W. I. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos y su influencia en la asignatura de Lengua y Literatura para los estudiantes de segundo de bachillerato. MQRInvestigar, 9(1).
<https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.1.2025.e235>

Stake, R. E. (1995). The art of case study research. Sage Publications.<https://pdfroom.com/books/the-art-of-case-study-research/ZOgZoqWE2kb?utm>

Capítulo 8. Bachillerato en Ciencias: puente a la universidad y al futuro

DOI: <https://doi.org/10.64325/3ywpzy84>

Alexander Efraín Navarrete Ostaiza

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0000-2132-7625>

Fernando Miguel Casa Tinoco

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0007-3305-2973>

Rosa Elena Zambrano Carrera

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0001-7518-7514>

Como citar: Navarrete Ostaiza, A. E., Casa Tinoco, F. M., & Zambrano Carrera, R. E. (2025). Bachillerato en Ciencias: puente a la universidad y al futuro. En E. S. Mogrovejo Yumbla (Ed.), *Experiencias y Estrategias Didácticas de la Unidad Educativa La Unión: Formando Ciudadanos para el Ecuador del Siglo XXI*. Editorial Didaxis. <https://doi.org/10.64325/wbbyeg36>

Resumen

Este estudio de caso analiza las percepciones, expectativas y preparación de estudiantes de Bachillerato en Ciencias para la transición a la educación superior y su inserción en el mundo laboral. Mediante encuesta aplicada a 87 estudiantes de segundo y tercero de bachillerato de la Unidad Educativa La Unión (Quinindé, Esmeraldas) durante el año lectivo 2024-2025, se exploran dimensiones clave: motivaciones para cursar Bachillerato en Ciencias, expectativas sobre educación superior, percepción de preparación académica, conocimiento sobre procesos de admisión universitaria, aspiraciones laborales y desafíos identificados. Los hallazgos revelan que, si bien el 82% de estudiantes aspira continuar estudios universitarios, solo el 34% se siente adecuadamente preparado para enfrentar exámenes de admisión y demandas académicas de educación superior. Existe brecha significativa entre aspiraciones estudiantiles y recursos/orientaciones disponibles, especialmente en áreas como orientación vocacional, preparación para exámenes estandarizados y conocimiento sobre becas. El estudio documenta tensión entre expectativas optimistas sobre futuro profesional y conciencia realista sobre obstáculos socioeconómicos, desafíos del mercado laboral ecuatoriano y limitaciones del sistema educativo. Se concluye que el Bachillerato en Ciencias cumple parcialmente su función de "puente" hacia educación

superior, requiriéndose fortalecimiento en orientación vocacional, nivelación académica, desarrollo de competencias transversales y vínculos con universidades. Las recomendaciones enfatizan necesidad de acompañamiento integral que prepare estudiantes no solo académicamente sino también en dimensiones socioemocionales, competencias para aprendizaje autónomo y navegación del complejo sistema de educación superior ecuatoriano.

Palabras claves: Bachillerato en Ciencias; transición universidad; expectativas estudiantiles; orientación vocacional; educación superior.

Introducción

El Bachillerato General Unificado (BGU), implementado en Ecuador a partir de 2011, representó una transformación profunda del sistema educativo nacional. Bajo el modelo anterior, existían múltiples tipos de bachillerato desconectados entre sí, generando desigualdad de oportunidades para acceder a la educación superior. El BGU buscó unificar la formación bachiller, garantizando que todos los estudiantes, independientemente de su institución o región, reciban una base común de aprendizajes (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011).

Dentro del BGU, el Bachillerato en Ciencias se diseñó como trayectoria propedéutica orientada específicamente a preparar estudiantes para educación superior. A diferencia del Bachillerato Técnico que prepara también para inserción laboral inmediata, el Bachillerato en Ciencias enfatiza desarrollo de competencias académicas, pensamiento crítico y dominio de áreas científico-humanísticas (Ministerio de Educación, 2017).

El Bachillerato en Ciencias se concibe, explícitamente, como "puente" entre educación básica y educación

superior. Esta metáfora implica doble función: consolidar aprendizajes de etapas previas y preparar para desafíos académicos y personales de la vida universitaria. Sin embargo, ¿cumple efectivamente esta función? ¿Se sienten los estudiantes preparados para cruzar ese puente?

La Unidad Educativa La Unión, ubicada en el cantón Quinindé (provincia de Esmeraldas), atiende a población principalmente rural y urbano-marginal. El cantón se caracteriza por economía agrícola basada en palma africana, cacao y plátano. La mayoría de familias tienen ingresos limitados y nivel educativo de padres es relativamente bajo: según datos institucionales, 58% de padres/madres no completaron bachillerato.

La institución ofrece únicamente Bachillerato en Ciencias (no Técnico), con tres paralelos que suman 132 estudiantes distribuidos en segundo (45 estudiantes) y tercero de bachillerato (42 estudiantes que constituyen la cohorte de graduación 2024-2025). La decisión de ofrecer solo Bachillerato en Ciencias responde a limitaciones de infraestructura y personal especializado para implementar figuras profesionales técnicas, pero también refleja expectativa institucional de que estudiantes continúen hacia universidad.

Sin embargo, esta expectativa enfrenta realidad compleja: Quinindé está a 3 horas de Quito, 2 horas de Esmeraldas ciudad y 1.5 horas de Santo Domingo, las ciudades con mayor oferta universitaria. Migrar para estudiar implica

costos económicos y emocionales significativos para familias. Adicionalmente, el proceso de admisión a universidades públicas ecuatorianas es altamente competitivo, con más demanda que cupos disponibles (Ponce & Carrasco, 2017).

En conversaciones informales con estudiantes de bachillerato, docentes y directivos, emergen inquietudes recurrentes:

- Estudiantes expresan ansiedad sobre si "serán capaces" de ingresar a universidad
- Docentes perciben que estudiantes carecen de claridad sobre qué carrera estudiar
- Familias manifiestan preocupación económica sobre costear estudios superiores
- Directivos cuestionan si el currículo actual prepara adecuadamente para exámenes de admisión

Estas inquietudes no son exclusivas de esta institución. Literatura ecuatoriana documenta que acceso a educación superior es desafío significativo para bachilleres, especialmente de sectores rurales y socioeconómicos bajos (Escobar Torres et al, 2025). Factores como deficiencias en formación académica previa, falta de orientación vocacional, limitaciones económicas y desconocimiento sobre procesos de admisión obstaculizan transición (Maldonado Cañizares, 2022).

Este estudio de caso busca dar voz a los propios estudiantes, documentando sus percepciones,

expectativas, temores y aspiraciones sobre la transición de bachillerato a educación superior y mundo laboral. Comprender su perspectiva es fundamental para diseñar intervenciones educativas que fortalezcan efectivamente la función del bachillerato como puente hacia el futuro.

Diversos autores conceptualizan el bachillerato como período de transición crítico. Gómez, Díaz y Celis (2009), citados en literatura sobre expectativas estudiantiles, lo reconocen como "puente" debido a su función social y formativa: brinda herramientas necesarias para transitar hacia educación superior o vida laboral.

Esta etapa se caracteriza por múltiples transiciones simultáneas:

- Transición académica: De educación básica a demandas más rigurosas de bachillerato y eventual educación superior
- Transición vocacional: De exploración general a definición progresiva de intereses y proyecto profesional
- Transición de desarrollo: De adolescencia media a adultez emergente, con cambios identitarios y aumento de autonomía
- Transición social: De contexto escolar protegido hacia anticipación de roles adultos y mundo laboral

Para que el bachillerato cumpla efectivamente función de puente, debe facilitar intencionalmente estas transiciones mediante currículo apropiado, orientación vocacional,

desarrollo de competencias transversales y preparación específica para educación superior (Santana Vega et al., 2016).

Las expectativas educativas se definen como creencias y aspiraciones que estudiantes construyen sobre su futuro académico y profesional. Estas expectativas no son estáticas ni individuales; se configuran en interacción con contexto familiar, escolar y sociocultural (Bourdieu, 2006).

Investigaciones demuestran que expectativas educativas influyen significativamente en:

- Motivación y esfuerzo académico durante bachillerato
- Decisión de continuar o no estudios superiores
- Tipo de institución y carrera elegida
- Persistencia frente a obstáculos en transición

Sin embargo, existe tensión entre "expectativas posibles" y "expectativas deseables". Como documenta literatura latinoamericana, estudiantes de sectores socioeconómicos bajos frecuentemente expresan altas aspiraciones ("quiero ser profesional") pero simultáneamente perciben múltiples barreras que dificultan concreción de esas aspiraciones (Jacinto, 2008).

2.2 El sistema de admisión universitaria ecuatoriano

Comprender percepciones estudiantiles requiere conocer el sistema al que aspiran ingresar. En Ecuador, el acceso a universidades públicas está mediado por proceso de

admisión centralizado que ha evolucionado significativamente:

- 2012-2019: Examen Nacional para la Educación Superior (ENES)
- 2019-2022: Examen de Acceso a la Educación Superior (EAES) enfocado en aptitudes
- 2022-presente: Examen Transformar que evalúa competencias, razonamiento lógico, numérico y verbal

Desde 2024, las universidades públicas gestionan autónomamente sus procesos de admisión, aunque muchas utilizan variantes del Examen Transformar. Este sistema busca democratizar acceso, pero ha generado debates sobre si privilegia estudiantes de mejor formación previa y recursos para preparación (Ponce & Carrasco, 2020).

Para ingresar, estudiantes deben: (1) registrarse en plataforma nacional, (2) rendir examen de admisión, (3) postular a carreras según puntaje obtenido, (4) esperar asignación de cupos. Este proceso es altamente competitivo: en 2023, solo 62% de aspirantes obtuvo cupo en primera postulación (SENESCYT, 2023).

No obstante, la literatura documenta que muchos bachilleres ecuatorianos enfrentan brechas significativas al ingresar a universidad:

- Brecha académica: Nivel de conocimientos y destrezas adquiridos en bachillerato resulta

insuficiente para demandas universitarias. Estudios evidencian que razonamiento lógico, comprensión lectora y habilidades matemáticas son particularmente débiles (Análisis relacional del perfil de egreso, 2022).

- Brecha de orientación: Muchos estudiantes eligen carreras sin claridad vocacional, basándose en puntaje obtenido más que en verdadero interés o aptitudes. Esto genera insatisfacción y deserción posterior.
- Brecha socioeconómica: Estudiantes de zonas rurales y sectores bajos enfrentan mayores dificultades por limitaciones de recursos, menor capital cultural familiar y necesidad de trabajar simultáneamente.
- Brecha de información: Desconocimiento sobre becas, procesos institucionales, estrategias de estudio universitario y servicios de apoyo disponibles.

Cerrar estas brechas requiere que bachillerato no solo "enseñe contenidos" sino que desarrolle competencias transversales, provea orientación efectiva y prepare explícitamente para transición (Escobar Torres et al , 2020).

Metodología

Este estudio adopta diseño de caso único con aproximación cuantitativa mediante encuesta estructurada. El caso es la cohorte de estudiantes de segundo y tercero de Bachillerato en Ciencias de la Unidad Educativa La Unión durante año lectivo 2024-2025.

Se utilizó enfoque cuantitativo descriptivo para:

- Cuantificar percepciones, expectativas y conocimientos de población estudiantil
- Identificar patrones y tendencias en aspiraciones y preocupaciones
- Comparar diferencias entre estudiantes de segundo y tercero de bachillerato

Población y muestra

Población: 87 estudiantes matriculados en Bachillerato en Ciencias

- Segundo de bachillerato: 45 estudiantes (52%)
- Tercero de bachillerato: 42 estudiantes (48%)

Muestra: Se aplicó censo, invitando a participar a toda la población. Respondieron voluntariamente 87 estudiantes (tasa de respuesta: 100%), distribuidos así:

Segundo de bachillerato: 45 estudiantes

- Tercero de bachillerato: 42 estudiantes

- Edad promedio: 16.4 años (rango: 15-18 años)
- Género: 54% mujeres, 46% hombres

Instrumento

Se diseñó cuestionario estructurado de 45 preguntas organizado en 7 secciones. Datos sociodemográficos (7 preguntas): edad, género, curso, lugar de residencia, nivel educativo de padres, situación económica familiar, trabajo estudiantil. Motivaciones para Bachillerato en Ciencias (5 preguntas): razones de elección, satisfacción con decisión, si volverían a elegirlo

Expectativas sobre educación superior (10 preguntas): planes post-bachillerato, carreras de interés, preferencia institucional, factores para elegir carrera. Percepción de preparación académica (8 preguntas): autoevaluación de competencias, áreas fuertes/débiles, comparación con pares de otras instituciones. Conocimiento sobre procesos de admisión (6 preguntas): conocimiento sobre exámenes, becas, requisitos, fuentes de información

Aspiraciones y visiones de futuro (6 preguntas): proyección a 5-10 años, expectativas laborales, ingresos esperados. Desafíos y necesidades (3 preguntas abiertas): principales preocupaciones, apoyos necesitados, sugerencias institucionales

El cuestionario combinó preguntas cerradas (escala Likert, opción múltiple, selección) y abiertas. Fue validado mediante pilotaje con 10 estudiantes de primero de

bachillerato (no incluidos en muestra final), refinándose redacción de ítems según retroalimentación.

Procedimiento

La encuesta se aplicó durante horario escolar en noviembre 2024, con autorización de:

- Rectorado de la institución
- Consentimiento informado de padres/representantes
- Asentimiento informado de estudiantes

Se garantizó anonimato y confidencialidad. Estudiantes completaron encuesta en formato digital mediante Google Forms en laboratorio de computación (40 minutos aprox.). Docente investigadora estuvo presente para aclarar dudas sin influir en respuestas.

Análisis de datos

Datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medias) usando SPSS. Respuestas abiertas se codificaron temáticamente, identificando categorías recurrentes mediante análisis de contenido cualitativo.

Resultados

Perfil sociodemográfico de participantes

La muestra refleja características socioeconómicas típicas de zona semi-rural ecuatoriana:

Nivel educativo de padres/madres:

- Sin bachillerato completo: 58%
- Bachillerato completo: 27%
- Estudios universitarios: 15%

Situación económica familiar (autopercepción):

- Difícil (ingresos insuficientes): 31%
- Justa (ingresos cubren necesidades básicas): 54%
- Holgada (ingresos permiten ahorros/gustos): 15%

Trabajo estudiantil:

- 23% trabaja ocasionalmente para apoyar economía familiar
- Actividades: agricultura familiar (48%), comercio informal (32%), servicios (20%)

Lugar de residencia:

- Zona urbana de Quinindé: 64%
- Zonas rurales aledañas: 36%
- Tiempo de traslado a institución: promedio 35 minutos (rango: 10-90 min)

Este perfil evidencia vulnerabilidad socioeconómica que contextualiza expectativas y desafíos de transición a educación superior.

Motivaciones para cursar Bachillerato en Ciencias

Cuando se consultó por qué eligieron Bachillerato en Ciencias (pregunta de opción múltiple, podían seleccionar hasta 3 opciones), las respuestas fueron:

Motivación	Porcentaje
Para prepararse para universidad	78%
Por consejo de padres/familia	52%
Porque no había Bachillerato Técnico en la institución	41%
Por interés en ciencias/matemáticas	34%
Porque amigos lo elegirían	18%
Sin razón clara/"porque tocaba"	12%

El 78% vincula su elección con aspiración universitaria, confirmando concepción del Bachillerato en Ciencias como trayectoria propedéutica. Sin embargo, 41% señala que fue opción "por defecto" ante ausencia de bachillerato técnico, sugiriendo que no todos eligieron activamente este camino.

Satisfacción con la elección:

- Muy satisfecho: 29%
- Satisfecho: 48%
- Neutral: 15%
- Insatisfecho: 8%

El 77% expresa satisfacción, pero 23% tiene dudas o insatisfacción. Al preguntar "¿Si pudieras volver atrás, elegirías nuevamente Bachillerato en Ciencias?":

- Sí, definitivamente: 61%
- Probablemente sí: 24%
- No estoy seguro: 11%
- Probablemente no: 3%
- Definitivamente no: 1%

Expectativas sobre continuación de estudios

Planes inmediatos post-bachillerato:

Plan	Porcentaje
Continuar directamente a universidad	64%
Tomar año sabático para trabajar/ahorrar y luego universidad	18%
Buscar trabajo y estudiar posteriormente si es posible	9%
Estudiar en instituto técnico/tecnológico	5%
Aún no sé	4%

Un impresionante 82% aspira eventualmente a educación superior (64% directamente + 18% tras año sabático), coherente con función propedéutica del bachillerato. Solo 9% considera postergar indefinidamente estudios superiores, mayormente por necesidad económica.

Tipo de institución preferida:

Institución	Porcentaje
Universidad pública	71%
Universidad privada	15%
Instituto técnico/tecnológico público	8%
Instituto técnico/tecnológico privado	3%
Indeciso	3%

La preferencia abrumadora por universidad pública (71%) refleja realidad económica: matriculación y mensualidades son gratuitas en sector público versus costos prohibitivos para mayoría en sector privado.

Modalidad preferida:

- Presencial: 68%
- Semipresencial: 24%
- En línea: 8%

Preferencia por presencialidad (68%) sugiere valoración de interacción directa y estructura, aunque 32% consideraría modalidades flexibles, posiblemente por necesidad de trabajar simultáneamente.

Carreras de interés

Se consultó "¿Qué carrera(s) te interesa estudiar?" (pregunta abierta). Las respuestas se categorizaron en áreas:

Área de carrera	Porcentaje
Ciencias de la Salud (Medicina, Enfermería, Odontología)	28%
Ingenierías (Civil, Sistemas, Industrial, Eléctrica)	22%
Educación/Pedagogía	12%
Derecho/Ciencias Jurídicas	11%
Administración/Economía/Contabilidad	9%
Ciencias Sociales/Psicología	8%
Artes/Diseño	4%
Ciencias Agrarias/Veterinaria	3%
Aún no decidido	3%

Las carreras tradicionales de alto prestigio social (Medicina, Ingenierías, Derecho) concentran 61% de preferencias. Llama atención que solo 3% menciona carreras agrarias, a pesar de contexto rural-agrícola de Quinindé. Esto sugiere aspiración de movilidad social mediante profesiones urbanas de "cuello blanco".

Factores para elegir carrera (opción múltiple, máximo 3):

Factor	Porcentaje
Vocación/interés personal genuino	71%
Buenas perspectivas laborales/salario	58%
Ayudar a la sociedad/familia	42%
Consejo de padres/familia	31%
Puntaje obtenido en examen de admisión	24%
Prestigio social de la profesión	19%
Influencia de docentes	8%

Interesante tensión entre vocación (71%) y pragmatismo económico (58%). Un preocupante 24% considera que su carrera dependerá del puntaje obtenido más que de

vocación auténtica, evidenciando cómo sistema competitivo de admisión puede forzar elecciones subóptimas.

Percepción de preparación académica

Se solicitó autoevaluación en escala 1-5 (1=muy mal preparado, 5=muy bien preparado) para diversas competencias:

Competencia	Media	% que se siente bien/muy bien preparado (4-5)
Comprensión lectora	3.2	41%
Expresión escrita	2.9	34%
Matemáticas	2.7	28%
Razonamiento lógico	2.8	31%
Ciencias Naturales (Biología, Química, Física)	3.0	38%
Estudios Sociales	3.3	45%
Inglés	2.4	22%
Uso de tecnología	3.6	52%
Trabajo en equipo	3.8	61%
Pensamiento crítico	2.9	33%

Ninguna competencia alcanza media de 4 ("bien preparado"). Las más débiles son inglés (2.4), Matemáticas (2.7) y Razonamiento lógico (2.8), precisamente áreas evaluadas en exámenes de admisión universitaria.

Contraste revelador: estudiantes se perciben mejor en competencias socioemocionales (trabajo en equipo: 3.8) que en académicas duras. Esto podría reflejar currículo que enfatiza colaboración pero no logra desarrollar suficientemente competencias analíticas.

Pregunta crítica: "En general, ¿te sientes preparado para enfrentar exámenes de admisión universitaria?"

- Sí, muy preparado: 7%
- Sí, medianamente preparado: 27%
- No estoy seguro: 32%
- No, poco preparado: 24%
- No, nada preparado: 10%

Solo 34% se siente preparado (muy o medianamente) versus 34% que admite falta de preparación y 32% con incertidumbre. Esta percepción pesimista contrasta con aspiración casi universal de ingresar a universidad, generando ansiedad.

Comparación con pares: "¿Cómo crees que está tu preparación académica comparada con estudiantes de colegios particulares/urbanos de ciudades grandes?"

- Mejor: 4%
- Igual: 18%
- Algo peor: 41%
- Mucho peor: 37%

Un alarmante 78% cree estar en desventaja frente a pares de colegios urbanos/privados. Esta percepción de

inferioridad, aunque pueda tener bases reales, afecta autoeficacia y confianza.

Conocimiento sobre procesos de admisión

Conocimiento sobre Examen Transformar: "¿Sabes en qué consiste el Examen Transformar para ingresar a universidad pública?"

- Sí, conozco bien su estructura y contenido: 12%
- Sí, tengo idea general: 38%
- He escuchado pero no conozco detalles: 41%
- No, no sé nada: 9%

Solo 12% conoce bien el examen que determinará su futuro universitario. La mayoría tiene información fragmentaria o superficial.

Preparación para examen: "¿Has recibido preparación específica para exámenes de admisión universitaria en tu colegio?"

- Sí, sistemáticamente durante bachillerato: 3%
- Sí, algunos talleres/refuerzos puntuales: 28%
- No, pero sé que habrá preparación en tercero: 34%
- No, no he recibido preparación: 35%

Solo 3% ha recibido preparación sistemática. Un tercio confía en que habrá preparación en tercero (expectativa que puede no materializarse plenamente). Otro tercio reconoce no haber recibido preparación alguna.

Conocimiento sobre becas: "¿Conoces las becas y programas de apoyo económico disponibles para estudiar en universidad?"

- Sí, conozco varios programas y sus requisitos: 9%
- Sí, he escuchado de algunos: 42%
- No, no conozco: 49%

Casi la mitad desconoce totalmente opciones de becas, a pesar de ser población con necesidad económica significativa. Esto evidencia brecha informativa grave.

Fuentes de información sobre universidad: "¿De dónde obtienes información sobre universidades y carreras?" (opción múltiple):

Fuente	Porcentaje
Internet/redes sociales	68%
Familia/conocidos que estudiaron	47%
Docentes del colegio	31%
DECE (Dpto. Consejería Estudiantil)	18%
Ferias universitarias	12%
Visitas de universidades al colegio	8%
No he buscado información aún	14%

Internet (68%) es fuente principal, pero información allí es desorganizada y potencialmente confusa. Solo 31% recibe orientación de docentes y 18% del DECE, sugiriendo que institución no está cumpliendo rol protagónico en orientación.

Aspiraciones y visiones de futuro

Proyección a 5-10 años: "¿Cómo te ves en 5-10 años?"
(pregunta abierta, codificada temáticamente):

Fuente	Porcentaje
Internet/redes sociales	68%
Familia/conocidos que estudiaron	47%
Docentes del colegio	31%
DECE (Dpto. Consejería Estudiantil)	18%
Ferias universitarias	12%
Visitas de universidades al colegio	8%
No he buscado información aún	14%

Nota: porcentajes suman más de 100% porque muchos estudiantes mencionaron múltiples elementos.

Dominan aspiraciones de profesionalización (52%) y migración (44% desea vivir fuera de Quinindé), reflejando percepción de que Quinindé ofrece limitadas oportunidades profesionales. Significativo que 38% mencione explícitamente ayudar a familia, evidenciando sentido de responsabilidad filial.

Expectativas de ingreso económico: "¿Qué nivel de ingresos mensuales esperas tener como profesional?" (en dólares)

- Menos de \$600: 8%
- \$600-\$1000: 31%
- \$1001-\$1500: 38%
- \$1501-\$2000: 15%
- Más de \$2000: 8%

La mayoría (69%) espera ingresos entre \$600-\$1500, rangos realistas para profesionales iniciales en Ecuador. Sin embargo, 23% tiene expectativas más altas (>\$1500), que pueden o no materializarse según carrera y contexto laboral.

Percepción del mercado laboral: "¿Cómo percibes el mercado laboral ecuatoriano para profesionales?"

- Muy bueno, hay muchas oportunidades: 2%
- Bueno, con esfuerzo se encuentra empleo: 31%
- Regular, hay competencia, pero es posible: 44%
- Difícil, pocas oportunidades: 19%
- Muy difícil, casi imposible conseguir empleo: 4%

Solo 33% tiene percepción positiva/optimista, mientras 67% percibe mercado laboral como regular a muy difícil. Esta conciencia realista (o pesimista) sobre desafíos laborales coexiste con altas aspiraciones educativas, generando tensión entre esperanzas y expectativas.

Desafíos identificados y necesidades de apoyo

Se plantearon tres preguntas abiertas que permitieron a estudiantes expresar con sus propias palabras preocupaciones y necesidades. Las respuestas se analizaron cualitativamente, identificando categorías temáticas recurrentes.

Pregunta 1: "¿Cuál es tu mayor preocupación sobre el futuro después de terminar el bachillerato?"

Categorías emergentes (ordenadas por frecuencia):

Preocupación	% de menciones	Ejemplos de respuestas
No ingresar a universidad/no pasar examen	47%	"Que no logre pasar el examen y mi sueño se quede ahí" / "Que estudié tanto pero no alcance el puntaje"
Situación económica familiar	34%	"No tener dinero para seguir estudiando" / "Que mi familia no pueda apoyarme económicamente"
No saber qué carrera elegir	28%	"Todavía no sé qué quiero estudiar" / "Miedo de elegir mal y perder tiempo"
Competencia académica/no estar preparado	26%	"Que los de colegios particulares estén mejor preparados que yo" / "No poder con el nivel de la universidad"
Decepcionar a la familia	19%	"Que mis padres se decepcionen si no logro entrar" / "No cumplir las esperanzas que tienen en mí"
Tener que trabajar en lugar de estudiar	16%	"Que tenga que trabajar para ayudar en casa y no pueda estudiar"

Estar lejos de familia si estudio fuera	12%	"Irme a otra ciudad y sentirme solo" / "Extrañar mucho a mi familia"
---	-----	--

Las preocupaciones convergen en tres dimensiones: académica (capacidad de ingresar y rendir), económica (recursos para costear estudios) y emocional (presión familiar, incertidumbre vocacional, separación).

Respuestas revelan vulnerabilidad emocional significativa. Frases como "mi sueño se quede ahí" o "decepcionar a mis padres" evidencian que transición a universidad no es solo desafío logístico, sino fuente de ansiedad profunda.

Pregunta 2: "¿Qué tipo de apoyo necesitas para prepararte mejor para la universidad?"

Categorías emergentes:

Tipo de apoyo necesario	% de menciones
Preparación específica para examen de admisión	62%
Orientación vocacional personalizada	51%
Nivelación en matemáticas e inglés	48%
Información sobre becas y ayudas económicas	44%
Visitas a universidades/contacto con estudiantes universitarios	38%
Desarrollo de hábitos de estudio y autonomía	32%

Talleres de manejo de estrés/ansiedad	27%
Apoyo económico directo (útiles, internet, transporte)	23%
Tutorías académicas individualizadas	19%

La demanda más fuerte (62%) es preparación específica para exámenes de admisión, evidenciando que estudiantes reconocen brecha entre formación recibida y demandas de proceso de admisión. Significativo que 51% solicite orientación vocacional, sugiriendo que proceso de elección de carrera está siendo insuficientemente acompañado.

Llamativo que 27% mencione apoyo socioemocional (manejo de estrés/ansiedad), reconociendo que preparación trasciende lo académico. Y 23% solicita apoyo material concreto, visibilizando vulnerabilidad económica.

Pregunta 3: "¿Qué debería hacer el colegio para prepararte mejor para el futuro?"

Sugerencias estudiantiles (codificadas):

Sugerencia	% de menciones	Ejemplos
Implementar curso/taller de preparación para examen de admisión	58%	"Deberían darnos clases extras para practicar el examen" / "Un curso como los preuniversitarios privados"
Mejorar enseñanza de matemáticas e inglés	47%	"Que los profes de mate expliquen mejor" /

		"Necesitamos más inglés, casi no sabemos"
Tener más orientación sobre carreras y universidades	43%	"Que nos lleven a conocer universidades" / "Charlas con profesionales para saber qué hacen"
Conectar más con la realidad/práctica	31%	"Menos teoría y más práctica" / "Que veamos cómo se usa lo que aprendemos"
Desarrollar hábitos de estudio y disciplina	24%	"Enseñarnos a estudiar de verdad" / "Que nos exijan más desde antes"
Traer universidades al colegio para información	22%	"Ferias universitarias más seguido" / "Que vengan de las universidades a explicarnos"
Tener mejor infraestructura (laboratorios, internet, biblioteca)	19%	"Un laboratorio de verdad para química y física" / "Internet que funcione bien"

Estudiantes identifican con claridad deficiencias institucionales y proponen soluciones concretas. La demanda mayoritaria (58%) por curso de preparación para examen de admisión sugiere que perciben el currículo

regular como insuficiente para competir en proceso de admisión altamente selectivo.

Respuestas como "que nos exijan más desde antes" (categoría de hábitos de estudio) revelan autocritica: reconocen que cultura institucional ha sido permisiva y necesitan mayor rigor para estar listos.

Diferencias entre segundo y tercero de bachillerato

Análisis comparativo reveló diferencias significativas entre ambos cursos:

Claridad vocacional:

- Segundo de bachillerato con carrera definida: 41%
- Tercero de bachillerato con carrera definida: 68%

Estudiantes de tercero, más cercanos a graduación, muestran mayor definición (aunque 32% aún tiene dudas, dato preocupante a pocos meses de postular).

Percepción de preparación para examen:

- Segundo BGU que se siente preparado: 28%
- Tercero BGU que se siente preparado: 41%

Diferencia sugiere que tercer año provee cierta preparación adicional, pero sigue siendo insuficiente (solo 41% se siente preparado).

Nivel de ansiedad:

- Segundo BGU con ansiedad alta/muy alta: 34%
- Tercero BGU con ansiedad alta/muy alta: 57%

Ansiedad aumenta significativamente conforme se acerca graduación y proceso de admisión, evidenciando presión psicológica considerable.

Conocimiento sobre becas:

- Segundo BGU que conoce programas de becas: 44%
- Tercero BGU que conoce programas de becas: 58%

Tercero tiene mayor conocimiento, posiblemente porque institución provee información específica en ese año. Pero 42% de próximos graduados aún desconoce opciones de apoyo económico.

Discusión

Los hallazgos evidencian que el Bachillerato en Ciencias de la Unidad Educativa La Unión cumple parcialmente su función de puente hacia educación superior. Si bien logra:

- Cultivar aspiraciones universitarias (82% aspira a educación superior)
- Desarrollar competencias socioemocionales (trabajo en equipo, colaboración)
- Mantener motivación estudiantil relativamente alta
- Generar conciencia sobre importancia de educación superior

También presenta limitaciones significativas:

- Solo 34% de estudiantes se siente preparado para exámenes de admisión
- Formación débil en áreas críticas (matemáticas, inglés, razonamiento lógico)
- Orientación vocacional insuficiente (28% aún no sabe qué estudiar)
- Escasa información sobre becas y procesos de admisión
- Desconexión con universidades (pocas visitas, ferias limitadas)
- Infraestructura y recursos limitados

La metáfora del "puente" implica estructura sólida y transitable. Los datos sugieren que el puente existe, pero tiene secciones frágiles o incompletas, haciendo la travesía más difícil de lo necesario.

Uno de los hallazgos más significativos es la disonancia entre altas aspiraciones educativas y baja percepción de preparación. El 82% aspira a universidad, pero solo 34% se siente preparado. Esta brecha genera:

- Ansiedad y estrés: Especialmente en tercero (57% con ansiedad alta), anticipando posible fracaso
- Riesgo de frustración: Cuando aspiraciones no se concretan por falta de preparación, puede generar desmoralización
- Presión de "no defraudar": 19% menciona miedo de decepcionar a familia, evidenciando carga emocional

Como plantea literatura sobre expectativas educativas (Jacinto, 2008), existe tensión entre "expectativas posibles" (lo que se desea) y "expectativas probables" (lo que se anticipa). Nuestros estudiantes tienen altas expectativas deseables, pero conciencia creciente de barreras que dificultan concreción.

Esta brecha no es responsabilidad exclusiva de estudiantes ni de institución. Refleja desafíos sistémicos del sistema educativo ecuatoriano:

- Currículo nacional que no prepara específicamente para exámenes estandarizados de admisión
- Desigualdad de recursos entre instituciones públicas y privadas, urbanas y rurales
- Sistema de admisión altamente competitivo que favorece a quienes pueden costear preparación adicional
- Limitada oferta de cupos universitarios frente a demanda creciente

Los datos revelan cómo desigualdades socioeconómicas y geográficas moldean experiencias y posibilidades:

Desigualdad económica:

- 31% vive en situación económica difícil
- 23% trabaja ocasionalmente para apoyar a familia
- 34% identifica economía familiar como mayor preocupación

- 49% desconoce becas que podrían aliviar carga económica

Desigualdad geográfica:

- 78% cree estar en desventaja frente a estudiantes de colegios urbanos/privados
- 44% aspira vivir fuera de Quinindé, percibiendo que su territorio ofrece limitadas oportunidades
- Distancia física de principales universidades dificulta acceso a información y recursos

Desigualdad de capital cultural:

- 58% de padres no completó bachillerato, limitando apoyo familiar en procesos académicos
- Estudiantes dependen principalmente de internet (68%) para información sobre universidad, careciendo de redes familiares con experiencia universitaria

Como plantea Bourdieu (2006), el capital cultural heredado de la familia influye significativamente en trayectorias educativas. Nuestros estudiantes, en su mayoría, carecen de ese capital, enfrentando el proceso con menos herramientas que pares de contextos privilegiados.

El bachillerato debería compensar parcialmente estas desigualdades mediante orientación intensiva, nivelación académica y provisión de información. Los datos sugieren que esto ocurre insuficientemente.

Que 28% de estudiantes no sepa aún qué carrera estudiar (porcentaje que incluye 32% de tercero BGU a meses de graduarse) evidencia carencia crítica de orientación vocacional efectiva.

Nuestros datos sugieren que este proceso está ocurriendo de manera fragmentaria o superficial. Solo 18% menciona al DECE como fuente de información, cuando debería ser actor protagónico en orientación.

Más preocupante: 24% reconoce que su elección de carrera dependerá del puntaje obtenido más que de vocación genuina. Este fenómeno, documentado en literatura ecuatoriana (Ponce & Carrasco, 2017), genera "carreras por descarte" donde estudiantes terminan en programas para los cuales no tienen interés ni aptitud, incrementando riesgo de deserción y frustración posterior.

Surge tensión fundamental: el currículo nacional busca desarrollar competencias integrales, pensamiento crítico, aprendizaje significativo. Pero el sistema de admisión universitaria evalúa principalmente razonamiento lógico, matemático y verbal mediante exámenes estandarizados.

Estudiantes perciben esta tensión. Valoran lo que aprenden en bachillerato (competencias socioemocionales, trabajo en equipo) pero reconocen que no es suficiente para aprobar exámenes de admisión. Demandan (58%) preparación específica tipo "preuniversitario".

Esto plantea dilema para instituciones: ¿Dedicar tiempo a "entrenar" estudiantes para exámenes, potencialmente

sacrificando aprendizaje profundo? ¿O mantener fidelidad al currículo integral, sabiendo que estudiantes pueden quedar en desventaja frente a quienes reciben preparación específica?

No hay respuesta sencilla. Lo ideal sería reforma del sistema de admisión para alinear mejor con currículo formativo. Mientras eso no ocurra, instituciones deben buscar equilibrio: formación integral Y preparación estratégica para exámenes, sin reducir bachillerato a mera preparación pre-universitaria.

Estudiantes identifican con claridad qué necesitan: preparación para exámenes (62%), orientación vocacional (51%), nivelación en áreas débiles (48%), información sobre becas (44%). Y proponen soluciones: cursos de preparación, mejor enseñanza de matemáticas/inglés, más conexión con universidades.

Conclusiones

Este estudio de caso permite concluir:

- Altas aspiraciones, preparación insuficiente: El 82% de estudiantes aspira a educación superior, demostrando que el Bachillerato en Ciencias cultiva aspiraciones académicas. Sin embargo, solo 34% se siente preparado para enfrentar exámenes de admisión, evidenciando brecha crítica entre aspiraciones y capacidades percibidas.

- Orientación vocacional deficiente: 28% de estudiantes (incluyendo 32% de tercero BGU) no ha definido qué carrera estudiar, y 24% anticipa que su elección dependerá de puntaje obtenido más que de vocación. Esto evidencia que proceso de orientación vocacional es insuficiente, fragmentario y tardío.
- Desigualdades estructurales condicionan oportunidades: Estudiantes de contexto rural y socioeconómico vulnerable enfrentan múltiples desventajas: recursos económicos limitados, menor capital cultural familiar, percepción de inferioridad frente a pares urbanos, escaso conocimiento sobre becas. Estas desigualdades no son responsabilidad individual sino sistémicas, requiriendo intervenciones que compensen activamente.
- Áreas académicas críticas débiles: Matemáticas (media 2.7), Inglés (2.4) y Razonamiento lógico (2.8) son percibidas como áreas de mayor debilidad, precisamente las evaluadas en exámenes de admisión. Esto sugiere que currículo implementado no está desarrollando suficientemente estas competencias.
- Información sobre educación superior es fragmentaria: Solo 12% conoce bien el Examen Transformar, 49% desconoce becas disponibles, y principal fuente de información es internet (68%) en lugar de orientación institucional sistematizada. Esta brecha informativa limita capacidad de tomar decisiones informadas.

- Ansiedad y presión emocional significativas: 57% de tercero BGU reporta ansiedad alta/muy alta, y preocupaciones dominantes incluyen no ingresar a universidad, decepcionar a familia y situación económica. La transición a educación superior no es solo desafío académico sino fuente de estrés psicológico considerable.
- Estudiantes tienen claridad sobre necesidades: Demandan preparación específica para exámenes (62%), orientación vocacional personalizada (51%) y nivelación académica (48%). Sus propuestas son concretas y viables, sugiriendo que son actores capaces de participar en diseño de soluciones.
- El bachillerato es puente parcial, no completo: Cumple funciones de cultivar aspiraciones, desarrollar algunas competencias y mantener estudiantes en trayectoria educativa. Pero no logra preparar adecuadamente para demandas académicas de universidad, orientar vocacionalmente de manera efectiva ni proveer información completa sobre procesos de admisión.

Los 87 estudiantes encuestados son más que estadísticas. Son jóvenes con sueños, aspiraciones y potencial. Anhelan ser médicos, ingenieros, docentes, abogados. Quieren ayudar a sus familias, contribuir a sus comunidades, construir vidas significativas. Y ven en la universidad el camino hacia esas aspiraciones.

Pero ese camino está lleno de obstáculos: exámenes competitivos, limitaciones económicas, incertidumbre vocacional, percepción de estar en desventaja. Y muchos temen que su puente hacia la universidad —el bachillerato— no sea lo suficientemente sólido para sostenerlos en la travesía.

Como educadores, tenemos responsabilidad ética de fortalecer ese puente. No podemos eliminar todas las desigualdades estructurales que enfrentan —eso requiere transformaciones sociales más amplias. Pero SÍ podemos:

- Proveer orientación vocacional que les ayude a descubrir quiénes son y qué quieren ser
- Fortalecer su preparación académica en áreas críticas
- Informarles sobre oportunidades, becas, procesos
- Desarrollar su confianza y autoeficacia
- Acompañar su ansiedad y fortalecer su resiliencia
- Conectarlos con redes y recursos que amplíen sus horizontes

El Bachillerato en Ciencias debe ser efectivamente puente: no mero lugar de paso donde estudiantes "esperan" llegar a universidad, sino espacio de transformación activa donde se construyen capacidades, se cultivan aspiraciones realistas y se facilita intencionalmente la transición.

Los datos de este estudio evidencian que aún hay mucho por hacer. Pero también revelan que los estudiantes tienen claridad sobre lo que necesitan y están dispuestos a

comprometerse con su formación. Escuchar sus voces, tomar en serio sus demandas y actuar consecuentemente es nuestro imperativo profesional y moral.

Cada estudiante que ingresa a universidad representa no solo logro individual sino también victoria colectiva: de una familia que apostó por educación, de docentes que creyeron en sus capacidades, de una comunidad que se proyecta en su juventud. Y cada estudiante que no logra ingresar no por falta de capacidad sino por falta de preparación, orientación o recursos, representa oportunidad perdida y potencial desperdiciado.

Construyamos juntos puentes más sólidos, para que ningún sueño se quede del otro lado del río.

Referencias

- Cabascango-Trávez, G., Pérez-Narváez, O., Guaña-Moya, J., & Salgado-Reyes, N. (2022). Análisis relacional del perfil de egreso del bachillerato general unificado y la oferta académica de la carrera de Pedagogía en Ciencias Experimentales Informática. *Cátedra*, 5(1), 119–130. <https://doi.org/10.29166/catedra.v5i1.3428>
- Bourdieu, P. (2006). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Popular. <https://eva.interior.udelar.edu.uy/pluginfile.php/185>

365/mod_resource/content/1/ficha explicativa Bourdieu.pdf

Escobar Torres, G. S., Villarreal Campaña, L. A., & Lizcano Chapeta, C. J. (2025). Factores que inciden en el acceso a la educación superior en Ecuador. Revista Conrado, 21(S1), e5049. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/5049>

Gómez, V., Díaz, C., & Celis, J. (2009). El puente está quebrado... Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia. Universidad Nacional de Colombia. https://www.academia.edu/9647833/El_puente_est%C3%A1_quebrado_Aportes_a_la_reconstrucci%C3%B3n_de_la_educaci%C3%B3n_media_en_Colombia

Jacinto, C. G. (2008). Los dispositivos recientes de empleo juvenil: institucionalidades, articulaciones con la educación formal y socialización laboral. Revista de Trabajo, 4(6), 123-142. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/los-dispositivos-recientes-de-empleo-juvenil-institucionalidades-articulaciones-con-la-educacion-formal.pdf>

Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]. (2011). Registro Oficial Suplemento 417. Asamblea Nacional

del Ecuador. <https://educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2020/01/Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural-LOEI.pdf?>

Maldonado Cañizares, P. R. (2022). Retos en la transición de los estudiantes de bachillerato a la universidad: un enfoque desde la preparación académica (Challenges in the transition of high school students to university: an approach from academic preparation). Revista Multidisciplinar de Estudios Generales, 1(3), 11–19. <https://doi.org/10.70577/reg.v1i3.22>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). Currículo del Bachillerato General Unificado (BGU). <https://educacion.gob.ec/curriculo-bgu/>

Ponce, J., & Carrasco, F. (2017). Acceso y equidad a la educación superior y posgrado en el Ecuador, un enfoque descriptivo. Mundos Plurales – Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública, 3(2), 9–22.
<https://doi.org/10.17141/mundosplurales.2.2016.284>

Santana Vega, L. E., García, L. F., & Jiménez Llanos, A. B. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de educación secundaria. Revista de Educación, (372-2), 35–62. <https://www.educacionfydeportes.gob.es/revista->

de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2016/372/372-2.html

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. (2023). Reporte de avance SEAES-GPR – octubre 2023 [Documento técnico]. Ministerio de Educación Superior.
https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2023/11/Reporte-de-Avance-SEAES-GPR-octubre-2023_.pdf.

Romero-Castro, K. A., Romero-Castro, M. A., Cacoango-Yucta, W. I., & Maliza-Cruz, W. I. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos y su influencia en la asignatura de Lengua y Literatura para los estudiantes de segundo de bachillerato. *MQRInvestigar*, 9(1).
<https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.1.2025.e235>

Stake, R. E. (1995). The art of case study research. Sage Publications.<https://pdfroom.com/books/the-art-of-case-study-research/ZOgZoqWE2kb?utm>

Capítulo 9. Del aula al mercado: prácticas empresariales y laborales. Experiencias de proyectos de Bachillerato Técnico

DOI: <https://doi.org/10.64325/1wp9bb84>

Deisy Margarita Palango Quiñonez

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0002-4366-8556>

Vilma Rocío Analuisa Iza

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0000-4834-6789>

Armando Abel Campos Espitia

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0007-5683-6674>

Como citar: Palango Quiñonez, D. M., Analuisa Iza, V. R., & Campos Espitia, A. A. (2025). Del aula al mercado: prácticas empresariales y laborales. Experiencias de proyectos de Bachillerato técnico. En E. S. Mogrovejo Yumbia (Ed.), *Experiencias y Estrategias Didácticas de la Unidad Educativa La Unión: Formando Ciudadanos para el Ecuador del Siglo XXI*. Editorial Didaxis. <https://doi.org/10.64325/1wp9bb84>

Resumen

El Bachillerato Técnico en Ecuador representa una modalidad educativa estratégica para la formación de capital humano cualificado y la vinculación entre educación y sector productivo. Este artículo cualitativo analiza las experiencias de docentes ecuatorianos que implementan proyectos de formación técnica, prácticas empresariales y unidades productivas en instituciones de Educación General Básica Superior y Bachillerato. Mediante entrevistas en profundidad a 15 docentes técnicos, análisis de documentos institucionales y narrativas de experiencias pedagógicas, se exploran las estrategias empleadas, desafíos enfrentados y aprendizajes generados en la transición "del aula al mercado". Los hallazgos revelan que cuando el bachillerato técnico logra articular efectivamente teoría y práctica, vincularse con el sector productivo real y desarrollar proyectos auténticos, se generan transformaciones significativas: estudiantes que adquieren competencias laborales concretas, docentes que actualizan conocimientos

técnicos, instituciones que se conectan con sus territorios. Sin embargo, persisten obstáculos: escasez de recursos e infraestructura técnica, limitada vinculación con empresas en zonas rurales, formación docente insuficiente en pedagogías técnicas y prejuicios sociales que desvalorizan la educación técnica frente a la académica. El análisis concluye que fortalecer el bachillerato técnico requiere inversión sostenida en infraestructura, formación docente especializada, políticas que incentiven participación empresarial y transformación cultural que revalorice oficios técnicos como trayectorias educativas y laborales dignas y productivas.

Palabras claves: Bachillerato técnico; formación dual; prácticas empresariales; educación

Introducción

La educación técnico-profesional tiene larga historia en Ecuador, remontándose a la segunda mitad del siglo XX (RIMISP, 2023). Sin embargo, es con la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2011 que el Bachillerato Técnico adquiere relevancia estratégica como "una de las más potentes herramientas para favorecer el desarrollo económico y social de un país" (LOEI, Art. 43). Esta revalorización responde a la necesidad de formar perfiles técnicos requeridos por el cambio de la matriz productiva y las agendas zonales de desarrollo (RIMISP, 2023).

El modelo actual de Bachillerato Técnico en Ecuador se estructura en torno a familias profesionales y figuras profesionales específicas (Ministerio de Educación, 2023). Las familias profesionales son campos específicos del conocimiento técnico que definen y ordenan procesos, productos y/o servicios en itinerarios formativos. Actualmente existen figuras profesionales en áreas industrial, agropecuaria, agroindustrial y servicios, diseñadas a partir de análisis de sectores productivos y demandas expresadas por empresarios en encuentros de

vinculación nacional y zonales (Ministerio de Educación, 2023).

Un componente estratégico es la Unidad Educativa de Producción (UEP), definida como entorno que favorece la complementación de la formación técnica mediante participación estudiantil en proyectos tangibles y reales. Las UEP permiten establecer espacios para desarrollo de destrezas alineadas con perfiles de competencias profesionales, promover espíritu emprendedor, y crear fuentes de financiamiento autosostenibles (Ministerio de Educación, 2024).

Una innovación reciente es la Formación Dual, modalidad donde estudiantes alternan clases teóricas en instituciones educativas con prácticas en empresas bajo guía de tutores académicos y laborales (Ministerio de Educación, 2025). La formación dual busca educación técnica más pertinente, inclusiva y de calidad, alineada con vocaciones productivas locales (Ministerio de Educación, 2025). Ecuador se posiciona como segundo país de América Latina, después de México, en implementar formación dual a nivel de educación media, proyectando beneficiar progresivamente a 90,000 estudiantes en cuatro años (Ministerio de Educación, 2025).

El modelo dual tiene antecedentes en la tradición alemana de formación para el trabajo que se remonta al siglo XIX (Wikipedia, 2025). En Ecuador, su implementación inició en 2012 con convenio entre el Ministerio de Coordinación

del Conocimiento y Talento Humano y la Cámara de Comercio e Industria Alemana (AHK), que asesoró en procesos curriculares, evaluación y vinculación con sectores productivos (Wikipedia, 2025).

La literatura documenta que el sistema dual beneficia a múltiples actores: favorece adquisición y aplicación de competencias profesionales a aprendices, permite docentes establecer relaciones con empresas para proyectos comunes, y beneficia a entidades productivas en reclutamiento de colaboradores (Espinoza Freire & Eudaldo Enrique, 2020). Además, puede contribuir a mejorar imagen y reputación empresarial al vincularse con responsabilidad corporativa (Espinoza Freire & Eudaldo Enrique, 2020).

El Bachillerato Técnico Productivo (BTP), implementado desde 2016, es un año complementario post-bachillerato que fortalece capacidades técnicas específicas para rápida inserción laboral o desarrollo de microemprendimientos (Ministerio de Educación, 2024). Se sustenta en modalidad dual y certificación de competencias laborales. Los estudiantes obtienen certificación por competencias en perfiles registrados especialmente para este programa (Tenecela Calderón et al, 2025). En su primera fase se certificaron 610 bachilleres, y anualmente se certifican aproximadamente 400 estudiantes adicionales (Tenecela Calderón et al, 2025).

1.4 Problemática y justificación del estudio

A pesar del marco normativo robusto y voluntad política de fortalecer educación técnica, la literatura documenta que persisten desafíos significativos. Existe histórica "desconexión entre teoría impartida en aulas y habilidades prácticas requeridas en ámbito laboral, lo que ha limitado oportunidades de empleo para egresados" (Escobar et al., 2023, p. 2). Adicionalmente, la educación técnica aún es percibida como "la oferta pobre del sistema educativo" (Tomaselli, 2018, citado en RIMISP, 2023), evidenciando prejuicios que desincentivan su elección.

Este artículo busca comprender, desde las voces y experiencias de docentes técnicos, cómo se está operacionalizando el tránsito "del aula al mercado": ¿Cómo diseñan e implementan proyectos productivos? ¿Cómo vinculan estudiantes con sectores productivos reales? ¿Qué transformaciones generan y qué obstáculos enfrentan? Visibilizar estas experiencias es fundamental para identificar buenas prácticas, aprender de desafíos y orientar políticas que fortalezcan la educación técnica ecuatoriana.

2. Marco teórico: Educación técnica y vinculación con el mundo del trabajo

2.1 La educación técnico-profesional: propósitos y desafíos

La educación técnico-profesional se distingue de la educación académica general por su enfoque en desarrollo de competencias específicas para desempeño laboral en

sectores productivos determinados. Como plantea RIMISP (2023), el Bachillerato Técnico ecuatoriano tiene triple propósito: (1) preparar bachilleres para participar en sociedad democrática, (2) permitir continuación de estudios superiores, y (3) preparar para integración al mundo laboral o emprendimiento empresarial.

Este triple propósito refleja tensión fundamental en educación técnica: ¿debe priorizar formación para inserción laboral inmediata o desarrollo integral que incluya pensamiento crítico y ciudadanía? Históricamente, sistemas de educación técnica que privilegian exclusivamente entrenamiento para empleos específicos han sido criticados por reproducir desigualdades, confinando a estudiantes de sectores populares a trabajos manuales mientras élites acceden a educación académica que abre puertas a educación superior y profesiones de prestigio (Valdebenito Infante, 2024).

El modelo ecuatoriano busca superar esta dicotomía, concibiendo bachillerato técnico como formación integral que desarrolle competencias técnicas específicas sin renunciar a formación humanística y ciudadana. El currículo combina asignaturas del tronco común (Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales) con módulos formativos técnicos específicos de cada figura profesional (Ministerio de Educación, 2024).

2.2 El enfoque por competencias laborales

El bachillerato técnico ecuatoriano adopta enfoque por competencias, entendidas como capacidades integradas que movilizan conocimientos, habilidades, actitudes y valores para desempeñarse efectivamente en situaciones laborales específicas. Las competencias laborales se organizan en niveles:

- Competencias básicas: Fundamentales para cualquier trabajo (lectura, escritura, cálculo, uso de tecnología)
- Competencias genéricas: Transversales a varios oficios (trabajo en equipo, resolución de problemas, comunicación)
- Competencias específicas: Propias de figura profesional particular (operar maquinaria específica, aplicar técnicas agropecuarias, realizar procesos gastronómicos)

El perfil de egreso de cada figura profesional especifica competencias que estudiantes deben desarrollar. Por ejemplo, la figura "Técnico en Mecanización Agrícola" incluye competencias como operar y mantener maquinaria agrícola, aplicar prácticas de seguridad industrial y gestionar recursos en unidades productivas agropecuarias (Ministerio de Educación, 2024).

2.3 Aprendizaje situado y pedagogía de la alternancia

El fundamento pedagógico del bachillerato técnico, especialmente en modalidad dual, es el aprendizaje

situado: la idea de que aprendizaje más profundo y transferible ocurre en contextos auténticos de aplicación, no en aulas descontextualizadas (Lave & Wenger, 1991). Los estudiantes aprenden participando en "comunidades de práctica" donde principiantes trabajan junto a expertos, gradualmente asumiendo mayor responsabilidad.

La pedagogía de la alternancia estructura este aprendizaje situado mediante ritmos alternados entre institución educativa y entorno productivo. En Ecuador, el Reglamento de Formación Dual establece que actividades en entornos institucionales representarán 30-50% del total de horas, mientras formación práctica en entorno laboral real representará 50-70% (CES, 2019). Esta alternancia permite que conocimientos teóricos se contextualicen, practiquen y profundicen en situaciones reales.

2.4 Vinculación educación-empresa: modelos y desafíos

La literatura internacional documenta diversos modelos de vinculación educación-empresa en formación técnica, desde sistemas altamente institucionalizados como el alemán o suizo, hasta esquemas más fragmentarios y voluntaristas. El modelo alemán se caracteriza por:

- Fuerte institucionalización legal y normativa
- Participación activa de cámaras empresariales en diseño curricular

- Financiamiento compartido (Estado financia formación en escuelas, empresas asumen costos de formación en talleres)
- Cultura empresarial que valora formación de aprendices como responsabilidad social y estrategia de reclutamiento (Espinoza Freire & Eudaldo Enrique, 2020)

En América Latina, la vinculación educación-empresa enfrenta desafíos específicos: informalidad laboral elevada, predominio de microempresas con limitada capacidad de absorber aprendices, ausencia de cultura empresarial de responsabilidad formativa, y desconfianza mutua entre sector educativo y empresarial (Valdebenito Infante, 2024).

Ecuador, mediante iniciativas como el "Sello BT" (sello de Bachillerato Técnico), busca reconocer y motivar a empresas que apoyan educación técnica (RIMISP, 2023). Este sello, desarrollado con apoyo de RIMISP, identifica organizaciones con compromiso hacia país y educación técnica, reforzando confianza de clientes y proveedores. Sin embargo, la vinculación efectiva con sector productivo sigue siendo desafío, especialmente en zonas rurales donde predominan pequeñas unidades productivas familiares.

Metodología

Este estudio adopta enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, buscando comprender experiencias, percepciones y prácticas de docentes de bachillerato técnico en sus propios términos. Como plantea la investigación cualitativa, el objetivo no es generalización estadística sino comprensión profunda de fenómenos sociales complejos en contextos específicos (Flick, 2018).

3.2 Participantes

Se trabajó con 15 docentes técnicos de instituciones educativas públicas que ofrecen Bachillerato Técnico en tres provincias: Esmeraldas (5 docentes), Manabí (6 docentes) y Santo Domingo de los Tsáchilas (4 docentes). La selección fue intencional, buscando diversidad en:

- Figuras profesionales: Agroindustria (4), Mecanización Agrícola (3), Instalaciones Eléctricas (3), Producción Agropecuaria (3), Mecánica Automotriz (2)
- Años de experiencia: rango de 3 a 22 años en educación técnica
- Tipo de institución: colegios técnicos tradicionales (9) y unidades educativas que incorporaron bachillerato técnico recientemente (6)
- Género: 9 hombres, 6 mujeres

Todos los participantes firmaron consentimiento informado y se garantizó confidencialidad mediante uso de pseudónimos.

3.3 Técnicas de recolección de información

Entrevistas semiestructuradas en profundidad: Se realizaron entrevistas individuales de 60-90 minutos con cada docente, explorando:

- Trayectoria profesional y formación como docente técnico
- Descripción de proyectos productivos o prácticas empresariales implementadas
- Estrategias pedagógicas empleadas para vincular teoría y práctica
- Experiencias de articulación con sector productivo
- Percepciones sobre aprendizajes estudiantiles y transformaciones generadas
- Desafíos enfrentados y aprendizajes docentes
- Visión sobre futuro de educación técnica

Las entrevistas se grabaron (con autorización) y transcribieron íntegramente.

Análisis documental: Se revisaron documentos institucionales: planificaciones de módulos formativos, convenios con empresas, informes de proyectos productivos, mallas curriculares de figuras profesionales.

Observaciones de campo: Se realizaron visitas a 6 instituciones para observar unidades productivas (talleres, granjas, invernaderos) y registrar mediante fotografías y notas de campo.

3.4 Análisis de información

Se utilizó análisis temático (Braun & Clarke, 2006): lectura reiterada de transcripciones, codificación abierta identificando segmentos significativos, agrupación de códigos en categorías temáticas, interpretación de patrones emergentes. El software ATLAS.ti facilitó organización y codificación de datos.

Para garantizar rigor, se empleó triangulación de fuentes (múltiples docentes, documentos, observaciones) y verificación de miembros (compartiendo hallazgos preliminares con algunos participantes para validar interpretaciones).

Resultados

Estrategias pedagógicas para vincular teoría y práctica

Los docentes entrevistados describieron múltiples estrategias para operacionalizar el aprendizaje situado y vincular conocimientos teóricos con aplicación práctica:

Proyectos productivos integrados

Varios docentes implementan proyectos donde estudiantes gestionan proceso productivo completo. Carlos, docente de Producción Agropecuaria con 15 años de experiencia, narró:

"Tenemos proyecto de crianza de pollos. Los muchachos hacen todo: desde calcular alimentos balanceados, construir galpones, controlar temperatura, hasta comercializar los pollos en la comunidad. No es simulación; es producción real. Los pollos se venden y las ganancias se reinvierten en nuevo ciclo. Así aprenden que en producción real cada error cuesta, cada decisión importa" (Carlos, Manabí).

Este tipo de proyectos materializan el concepto de UEP: espacios formativos autosostenibles donde estudiantes desarrollan competencias en contextos productivos reales. María, docente de Agroindustria, describió proyecto similar de procesamiento de mermeladas y conservas:

"Las chicas aprenden todo el proceso: desde seleccionar frutas de calidad, calcular proporciones de ingredientes,

controlar cocción, envasar higiénicamente, diseñar etiquetas, hasta costear producción y establecer precios. Vendemos en ferias escolares y a algunos negocios locales. El aprendizaje es completamente distinto a solo leer recetas en libro" (María, Esmeraldas).

Estos proyectos integran competencias técnicas específicas (procesamiento de alimentos, control de calidad) con competencias transversales (emprendimiento, trabajo en equipo, gestión económica). Como documenta la literatura, aprender mediante proyectos auténticos genera aprendizajes más significativos y transferibles que instrucción descontextualizada (Escobar et al., 2024).

Prácticas pre-profesionales en talleres institucionales

Instituciones con infraestructura técnica robusta (talleres de mecánica, electricidad, carpintería) implementan prácticas donde estudiantes atienden demandas reales de la comunidad. Jorge, docente de Instalaciones Eléctricas, explicó:

"Nuestro taller eléctrico funciona como empresa de servicio. Vecinos traen electrodomésticos para reparar, solicitan instalaciones eléctricas. Los estudiantes de tercero, supervisados por mí, diagnostican fallas, presupuestan reparaciones, ejecutan trabajos. Cobramos precio simbólico que cubre materiales. Es aprendizaje mediante servicio real a comunidad" (Jorge, Santo Domingo).

Esta modalidad combina aprendizaje técnico con desarrollo de competencias sociales (atención al cliente, comunicación, responsabilidad profesional). Como señala VVOB (2013), estos espacios donde educación y producción/servicio se entrecruzan son fundamentales para preparación laboral efectiva.

Simulaciones y casos de estudio

Cuando recursos o contexto limitan acceso a prácticas reales, docentes recurren a simulaciones y casos. Patricia, docente de Mecánica Automotriz, describió:

"No siempre tenemos vehículos disponibles para diagnóstico. Entonces uso videos de fallas reales, simuladores digitales donde identifican problemas en motores virtuales, casos escritos donde deben diagnosticar basándose en síntomas descritos. No es lo mismo que motor real, pero desarrolla razonamiento diagnóstico" (Patricia, Manabí).

Si bien simulaciones son menos auténticas que práctica real, investigaciones muestran que diseñadas apropiadamente pueden ser efectivas para desarrollo de competencias cognitivas complejas como diagnóstico, toma de decisiones y resolución de problemas (González-Álava et al., 2024).

La articulación con empresas y unidades productivas es eje central del bachillerato técnico, especialmente en modalidad dual. Las experiencias docentes revelan

espectro amplio: desde vinculaciones sólidas y sostenidas hasta intentos frustrados.

Experiencias exitosas de vinculación

Roberto, docente de Mecanización Agrícola en zona rural de Manabí, narró convenio exitoso con cooperativa de productores de cacao:

"La cooperativa necesitaba técnicos que operaran y mantuvieran maquinaria para beneficiado de cacao. Firmamos convenio donde nuestros estudiantes hacen prácticas en centro de acopio. Un técnico de cooperativa supervisa, yo coordino desde colegio. Estudiantes rotan por diferentes procesos: secado, fermentación, operación de descascarilladora, mantenimiento de equipos. Al graduarse, varios ya tienen trabajo asegurado en cooperativa" (Roberto, Manabí).

Este caso ejemplifica lo que literatura identifica como vinculación win-win: estudiantes adquieren competencias en contexto real y posibilidades de empleo; cooperativa accede a fuerza laboral cualificada ajustada a sus necesidades específicas; institución educativa fortalece pertinencia de su oferta formativa (VVOB, 2013).

Ana, docente de Agroindustria, describió alianza con empresa procesadora de lácteos:

"La empresa dona insumos (leche, cultivos lácticos) y su jefe de planta viene mensualmente a dar charlas técnicas. A cambio, nuestros mejores egresados tienen prioridad en

contratación. Además, hacemos proyectos de mejora: estudiantes analizan procesos de empresa y proponen optimizaciones. Algunas se han implementado" (Ana, Santo Domingo).

Estas alianzas generan valor bidireccional: empresa contribuye a formación de futuros colaboradores y se beneficia de "consultorías" estudiantiles; estudiantes aprenden en contexto empresarial real y desarrollan redes profesionales (DHLA, 2022).

Sin embargo, varios docentes narraron dificultades para establecer convenios con empresas:

"He tocado puertas de decenas de talleres mecánicos, nadie acepta recibir estudiantes. Dicen que no tienen tiempo para enseñar, que los muchachos estorban, que es riesgo por seguros. Solo un taller pequeño aceptó recibir a dos estudiantes, pero sin compromiso formal" (Luis, Mecánica Automotriz, Esmeraldas).

"En zona rural no hay empresas grandes. Son fincas familiares pequeñas. ¿Cómo haces convenio con agricultor que apenas produce para subsistencia? No tienen capacidad de recibir practicantes sistemáticamente" (Carmen, Producción Agropecuaria, Esmeraldas).

Estos testimonios evidencian desafío estructural: en zonas rurales y periurbanas donde se ubican muchas instituciones de bachillerato técnico, el tejido productivo es débil, informal y fragmentado. Como documenta literatura, esta realidad dificulta implementación de modelos de

formación dual que presuponen existencia de empresas formales con capacidad y disposición de participar en formación (Espinoza Freire & Eudaldo Enrique, 2020).

Adicionalmente, persiste "desconfianza mutua" entre sector educativo y empresarial:

"Empresarios ven a estudiantes como carga, no como futuros colaboradores. Y nosotros docentes a veces somos celosos, no queremos que empresas 'exploten' a nuestros muchachos. Falta cultura de corresponsabilidad formativa" (Andrés, Instalaciones Eléctricas, Manabí).

Superar esta desconfianza requiere construcción de relaciones sostenidas, marcos normativos claros que establezcan derechos y responsabilidades de ambas partes, e incentivos para empresas que participen (RIMISP, 2023). El "Sello BT" es paso en esta dirección, pero su implementación aún es limitada.

El rol de las Unidades Educativas de Producción (UEP)

Frente a dificultades de vinculación empresarial, las UEP emergen como alternativa valiosa para proveer espacios de aprendizaje práctico:

"Nuestra granja es aula viviente. Tenemos parcelas hortícolas, gallinas ponedoras, cerdos, invernadero. Los estudiantes gestionan todo bajo supervisión. No es igual que empresa grande, pero desarrollan competencias reales

en contexto productivo real" (Diego, Producción Agropecuaria, Manabí).

Las UEP permiten superar dependencia de voluntad empresarial externa, creando espacios formativos controlados por institución. El Ministerio de Educación, en alianza con Ministerio de Agricultura, desarrolló modelo de colegios autosostenibles donde ingresos generados por UEP se consideran autogestión permanente, fortaleciendo espacios reales de formación (RIMISP, 2023).

Sin embargo, docentes señalan limitaciones:

"La UEP requiere inversión inicial significativa: terreno, infraestructura, insumos, mantenimiento. Nuestro presupuesto es limitado. Hemos construido lo que tenemos con gestión propia, rifas, apoyo de padres. Pero no es sostenible" (Marta, Agroindustria, Esmeraldas).

"La UEP debe generar ingresos para ser autosostenible, pero no puede competir con empresas reales. Entonces quedan pequeñas, artesanales. Estudiantes no siempre ven escalas ni tecnologías de producción real" (Fernando, Mecanización Agrícola, Santo Domingo).

Estas tensiones evidencian dilema de UEP: para ser auténticas deben ser productivas, pero para ser sostenibles educativamente requieren inversión que va más allá de lógica productiva pura. Se necesita equilibrio entre objetivos formativos y económicos.

Transformaciones observadas en estudiantes

Docentes narraron múltiples transformaciones que observan en estudiantes cuando participan en proyectos productivos o prácticas empresariales efectivas:

Desarrollo de identidad profesional

"Al principio, muchos muchachos están en técnico porque 'les tocó', no por vocación. Pero cuando trabajan en proyectos reales, se enganchan. Comienzan a verse como 'técnicos agropecuarios', con orgullo. Cambia su postura, su lenguaje, su compromiso" (Roberto, Mecanización Agrícola).

Esta construcción de identidad profesional es fundamental para inserción laboral posterior y desarrollo de carrera. Como plantea literatura sobre formación profesional, aprender no es solo adquirir conocimientos sino incorporarse a comunidad de práctica con identidad profesional específica (Lave & Wenger, 1991).

Competencias transversales y empleabilidad

"Lo técnico se aprende. Lo difícil es enseñar responsabilidad, puntualidad, trabajo en equipo, iniciativa. Pero cuando estudiantes están en empresa real, aprenden rápido. Saben que llegar tarde o hacer mal trabajo tiene consecuencias. Desarrollan 'cultura laboral' que es tanto o más importante que destrezas técnicas" (Ana, Agroindustria).

Esta dimensión de "aprender a trabajar" —más allá de técnicas específicas— es crucial para empleabilidad. Empresarios frecuentemente señalan que competencias transversales (actitud, responsabilidad, comunicación) son tan o más importantes que competencias técnicas específicas, que pueden enseñarse en el trabajo (VVOB, 2013).

Autoeficacia y proyecto de vida

"Ver que lo que aprenden sirve para algo real, que pueden producir, vender, resolver problemas concretos, les da confianza. Muchos deciden emprender negocios propios después de graduarse. Tengo ex estudiantes con talleres de reparación de electrodomésticos, otros con microempresas de conservas" (Jorge, Instalaciones Eléctricas).

El desarrollo de autoeficacia —creencia en propias capacidades— es predictor robusto de éxito profesional y bienestar. Experiencias exitosas en contextos auténticos fortalecen esta autoeficacia, generando círculo virtuoso de confianza, desempeño y logro (Bandura, 1997).

Los docentes también reportaron transformaciones personales al implementar pedagogías técnicas vinculadas con mundo productivo:

Actualización técnica y profesional

"Trabajar con empresa me obliga a mantenerme actualizado. La tecnología en procesamiento de alimentos cambia rápido. Cuando voy a planta, veo equipos nuevos,

procesos optimizados. Eso me empuja a estudiar, investigar, no quedarme obsoleto" (Ana, Agroindustria).

Esta vinculación con sectores productivos reales previene obsolescencia técnica, riesgo latente en educación técnica cuando docentes permanecen exclusivamente en aulas sin contacto con evoluciones tecnológicas del campo (VVOB, 2013).

Redefinición del rol docente

"Ya no soy el 'maestro' que sabe todo y transmite conocimiento. Soy facilitador, supervisor, gestor de aprendizajes. A veces mis estudiantes me enseñan trucos que aprendieron en empresa. Es relación más horizontal, colaborativa" (Roberto, Mecanización Agrícola).

Este tránsito del docente-transmisor al docente-facilitador es coherente con pedagogías activas y aprendizaje situado, donde conocimiento se co-construye en práctica más que se transmite unidireccionalmente (Escobar et al., 2023).

Satisfacción profesional renovada

"Cuando ves egresados trabajando, produciendo, ganándose la vida honradamente con lo que aprendieron contigo, es satisfacción que no tiene precio. Das sentido a tu trabajo como docente" (Carlos, Producción Agropecuaria).

Esta dimensión afectiva —orgullo de ver frutos concretos de labor formativa— fortalece identidad y compromiso docente, contrarrestando desgaste profesional frecuente en educación.

A pesar de experiencias exitosas, docentes identificaron obstáculos estructurales significativos:

Recursos e infraestructura limitados

"Queremos implementar figura de energías renovables, pero equipo (paneles solares, inversores, baterías) es carísimo. El distrito no tiene presupuesto. Entonces enseñamos teoría sin práctica. Es frustración" (Luis, Instalaciones Eléctricas).

"Nuestros talleres tienen equipos de hace 20 años. En industria actual se usan tecnologías que nosotros ni conocemos. Formamos técnicos para tecnologías obsoletas" (Patricia, Mecánica Automotriz).

Esta brecha tecnológica es obstáculo crítico documentado en literatura sobre educación técnica latinoamericana: instituciones públicas carecen de recursos para actualizar constantemente equipamiento que en sector productivo evoluciona rápidamente (Valdebenito Infante, 2024).

Formación pedagógica insuficiente

"Yo soy técnico agrónomo con experiencia en fincas, pero nunca me formaron como docente. Aprendí a enseñar por ensayo-error. Siento que me falta pedagogía, didáctica, manejo de grupos diversos" (Diego, Producción Agropecuaria).

Este desafío es recurrente: docentes técnicos frecuentemente son profesionales con sólida formación técnica pero limitada formación pedagógica. Como señala Escobar et al. (2023), fortalecer educación técnica requiere formar docentes que dominen tanto competencias técnicas como didácticas específicas para enseñanza técnico-profesional.

Prejuicios sociales hacia educación técnica

"Familias ven técnico como 'plan B' para quienes no pueden académico. Preferirían que sus hijos vayan a ciencias para universidad. No entienden que técnico también abre puertas, que hay dignidad en oficios" (Marta, Agroindustria).

Esta desvaloración social de educación técnica, documentada ampliamente (RIMISP, 2023), desalienta estudiantes capaces de elegirla vocacionalmente y perpetúa prejuicio de que es "educación de segunda clase". Transformar esta percepción requiere campañas culturales, visibilización de trayectorias exitosas de egresados técnicos y revalorización social del trabajo técnico cualificado.

Evaluación estandarizada que no captura aprendizajes técnicos

"Nos evalúan igual que colegios académicos: exámenes estandarizados de razonamiento lógico. Pero las competencias técnicas —soldar bien, diagnosticar motor, cosechar apropiadamente— no se miden en examen de

papel. Nuestros estudiantes quedan mal evaluados, aunque sean técnicamente competentes" (Jorge, Instalaciones Eléctricas).

Este desafío sistémico evidencia tensión entre lógica de evaluación estandarizada nacional y naturaleza situada de competencias técnicas, que requieren evaluación por desempeño en contextos auténticos (VVOB, 2013).

Discusión

Los hallazgos confirman lo que literatura internacional documenta: la alternancia entre formación institucional y práctica en contextos productivos reales es estrategia pedagógica poderosa para desarrollo de competencias laborales (Espinoza Freire & Eudaldo Enrique, 2020). Cuando estudiantes participan en proyectos productivos auténticos, UEP funcionales o prácticas empresariales bien supervisadas, no solo adquieren destrezas técnicas sino también competencias transversales, identidad profesional y autoeficacia.

Sin embargo, la efectividad de alternancia depende críticamente de calidad de experiencias en ambos entornos: formación teórica sólida en institución Y práctica significativa en contexto productivo. Experiencias donde "práctica" es meramente observación pasiva o tareas menores sin valor formativo no generan aprendizajes profundos. Se requiere diseño intencional de prácticas, con objetivos claros, supervisión docente-empresarial

coordinada y reflexión sistemática sobre aprendizajes (VVOB, 2013).

5.2 UEP como alternativa ante limitaciones de vinculación empresarial

En contextos donde vinculación con empresas formales es difícil zonas rurales, sectores con informalidad elevada las UEP emergen como alternativa valiosa. Permiten crear espacios formativos controlados institucionalmente, pero con características de producción real: gestión de recursos, toma de decisiones con consecuencias reales, comercialización de productos.

Sin embargo, para que UEP sean efectivas requieren: (1) inversión inicial en infraestructura y equipamiento, (2) modelo de gestión que equilibre objetivos formativos y sostenibilidad económica, (3) autonomía institucional para manejar ingresos generados, (4) formación docente en gestión de UEP (Ministerio de Educación, 2024). Políticas educativas deben fortalecer UEP mediante financiamiento específico y marcos normativos que faciliten su operación.

Un hallazgo preocupante, aunque no sorprendente, es la desigualdad de recursos entre instituciones: algunas con talleres equipados, otras con infraestructura obsoleta o inexistente. Esta desigualdad reproduce injusticias: estudiantes de instituciones mejor dotadas desarrollan competencias técnicas más sólidas y actualizadas, teniendo ventajas en mercado laboral.

Como plantea Escobar (2023), fortalecer educación técnica debe priorizar equidad, garantizando que todas las instituciones urbanas y rurales, en zonas ricas y pobres, accedan a recursos necesarios para formación técnica de calidad. Esto requiere inversión pública sostenida y criterios de asignación presupuestaria que compensen desigualdades.

Mientras educación técnica sea percibida como "opción para quienes no pueden con lo académico", su potencial transformador quedará limitado. Revalorizar educación técnica requiere transformación cultural multinivel:

- Nivel social: Campañas que visibilicen trayectorias exitosas de técnicos, dignidad del trabajo cualificado, contribución de oficios técnicos al desarrollo económico
- Nivel familiar: Orientación que ayude a familias comprender que educación técnica es opción válida y valiosa, no "plan B"
- Nivel institucional: Calidad formativa que genere egresados realmente competentes, demostrando que educación técnica prepara bien
- Nivel de mercado laboral: Remuneraciones dignas y condiciones laborales decentes para técnicos, que evidencien valoración de estas profesiones

Como documenta RIMISP (2023), iniciativas como Sello BT son pasos correctos, pero se requiere esfuerzo sostenido y articulado de múltiples actores.

Conclusiones

Este análisis de experiencias docentes permite concluir:

- El bachillerato técnico puede ser efectivo cuando articula teoría-práctica mediante proyectos auténticos, UEP funcionales y prácticas empresariales bien diseñadas. Las experiencias exitosas documentadas demuestran que pedagogía de alternancia genera aprendizajes significativos, desarrollo de identidad profesional y empleabilidad.
- La vinculación con sector productivo real es valiosa pero compleja. Requiere voluntad empresarial, marcos normativos claros, incentivos apropiados y construcción de confianza mutua. En ausencia de tejido empresarial robusto, UEP son alternativa viable, pero requieren inversión y apoyo sostenido.
- Los docentes técnicos son actores clave cuya labor va más allá de transmitir conocimientos. Son gestores de aprendizaje situado, mediadores entre educación y trabajo, actualizadores permanentes de contenidos técnicos. Requieren formación pedagógica específica y condiciones laborales que faciliten vinculación con sector productivo.
- Persisten obstáculos estructurales significativos: recursos limitados, infraestructura obsoleta,

formación docente insuficiente, prejuicios sociales, sistemas de evaluación inadecuados. Superarlos requiere políticas integrales, no solo voluntarismo docente.

- La educación técnica puede ser herramienta de movilidad social y desarrollo territorial cuando es pertinente a vocaciones productivas locales, de calidad formativa sólida y valorada socialmente.

Referencias

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Self-Efficacy%3A-The-Exercise-of-Control-Bandura/77fb5d5e27be63c52f3d6afb9eb296238e597808>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Consejo de Educación Superior. (2019). Reglamento de régimen académico.
https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2018-10/Documento_reglamento-regimen-academico.PDF.

Escobar, E. H., Molina Claudio, M. S., & Aldás Arias, E. P. (2023). Formación dual en la educación técnica y tecnológica en Ecuador. *Cotopaxi Tech*, 3(1), 22–37. <https://ojs.isuc.edu.ec/index.php/cotopaxitech/article/view/107>

Espinoza Freire, Eudaldo Enrique. (2020). La formación dual en Ecuador, retos y desafíos para la educación superior y la empresa. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(3), 304-311.http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000300304&lng=es&tlang=es

Flick, U. (2018). An introduction to qualitative research (6th ed.). SAGE Publications.<https://us.sagepub.com/en-us/nam/an-introduction-to-qualitative-research/book278983>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17387>

Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]. (2011). Registro Oficial Suplemento 417. Asamblea Nacional del Ecuador. <https://educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2020/01/Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural-LOEI.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Bachillerato Técnico: Figuras profesionales.
<https://educacion.gob.ec/informacion-y-figuras-profesionales/>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). Unidades Educativas de Producción (UEP).
<https://educacion.gob.ec/bachillerato-tecnico-productivo>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025, 22 de septiembre). Más de 90 mil estudiantes accederán a formación dual: clases y prácticas en empresas para potenciar su futuro laboral gracias a convenios con el sector productivo. <https://educacion.gob.ec/mas-de-90-mil-estudiantes-accederan-a-formacion-dual-clases-y-practicas-en-empresas-para-potenciar-su-futuro-laboral-gracias-a-convenios-con-el-sector-productivo/>

Red DHLA. (2022, 15 de noviembre). El modelo de educación dual alemán. DHLA.
<https://www.dhla.org/el-modelo-de-educacion-dual-aleman>

Rimisp – Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. (2023). Centro Latinoamericano para el Desarrollo

Rural. <https://www.ciav-rscj.com/centro-latinoamericano-para-el-desarrollo-rural>

Tenecela Calderón, M. E., Tenecela Calderón, L. H., Rodríguez Ruiz, M. F., & Posligua Garcia, D. M. (2025). Educación técnica y empleabilidad temprana: articulación bachillerato técnico-sector productivo en Guayas y Pichincha. Horizonte Científico Educativo International Journal, 1(2), 42–54. <https://horizontcientifico.org/index.php/edu/article/view/67>

Valdebenito Infante, M. J. (2024). Educación y formación técnica y profesional. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) – UNESCO. SITEAL.

https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_y_formacion_tecnica_y_profesional

VVOB – education for development. (2013). Manual for the organisation and management of productive units in technical education. <https://www.vvob.org/our-work/research-resources/manual-for-the-organisation-and-management-of-productive-units-in-technical-education>

Wikipedia. (2025). Formación profesional dual en Ecuador. https://es.wikipedia.org/wiki/Formaci%C3%B3n_profesional_dual_en_Ecuador

Capítulo 10. Actividades extracurriculares alineadas con los valores del perfil de salida del bachiller ecuatoriano.

DOI: <https://doi.org/10.64325/abp7tx50>

Marcia Nathaly Farias Ibarra

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0009-5166-1195>

Catherine Johanna Bermeo Brito

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0001-9042-4397>

Elva Soraya Mogrovejo Yumbla

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0006-9370-6767>

Como citar: Farias Ibarra, M. N., & Bermeo Brito, C. J. (2025). Actividades extracurriculares con valores del perfil de salida del bachiller ecuatoriano. En E. S. Mogrovejo Yumbla (Ed.), *Experiencias y Estrategias Didácticas de la Unidad Educativa La Unión: Formando Ciudadanos para el Ecuador del Siglo XXI*. Editorial Didaxis. <https://doi.org/10.64325/abp7tx50>

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo analizar las actividades extracurriculares implementadas en instituciones educativas ecuatorianas contribuyen al desarrollo de los valores fundamentales del perfil de salida del bachiller: justicia, innovación y solidaridad. Se realizó un estudio mixto (cuantitativo-cualitativo) mediante encuesta a 245 estudiantes de bachillerato y entrevistas a 12 coordinadores de actividades extracurriculares de 8 instituciones educativas (públicas y privadas) de las provincias de Pichincha, Guayas y Esmeraldas. Se utilizó análisis estadístico descriptivo para datos cuantitativos y análisis temático para información cualitativa. El 78% de estudiantes participa en al menos una actividad extracurricular. Los clubes más comunes son deportivos (64%), artísticos-culturales (42%), académicos (31%) y de servicio comunitario (28%). Los estudiantes participantes reportan mayor desarrollo de valores del perfil de salida que no participantes: solidaridad (83% vs 54%), innovación/creatividad (71% vs 49%) y justicia/ética (68% vs 51%). Las actividades de servicio comunitario mostraron mayor impacto en desarrollo de solidaridad y justicia, mientras que clubes científicos/tecnológicos fortalecieron innovación. Se identificaron

barreras de participación: limitaciones económicas (34%), falta de tiempo (28%), desconocimiento de oferta (19%). Las actividades extracurriculares constituyen espacios privilegiados para cultivar valores del perfil de salida del bachiller ecuatoriano cuando se diseñan intencionalmente con ese propósito. Se requiere fortalecer equidad en acceso, diversificar oferta y evaluar sistemáticamente su contribución al desarrollo integral estudiantil.

Palabras claves: Actividades extracurriculares, perfil de salida, valores educativos, bachillerato ecuatoriano

Introducción

El perfil de salida del bachiller ecuatoriano, establecido en el currículo nacional (Ministerio de Educación, 2016), define las capacidades y responsabilidades que los estudiantes deben desarrollar al concluir los 13 años de educación obligatoria. Este perfil se articula en torno a tres valores fundamentales: justicia, innovación y solidaridad (Ministerio de Educación, 2016; Tenesaca Simancas et al., 2023).

Justicia (J): Engloba dimensiones como comprensión de necesidades y potencialidades del país, actuación ética e íntegra, respeto y responsabilidad hacia uno mismo y los demás, y reflexión crítica sobre fortalezas y debilidades personales. El perfil establece que bachilleres deben "comprender las necesidades y potencialidades de nuestro país y nos involucramos en la construcción de una sociedad democrática, equitativa e inclusiva" y "actuar con ética, generosidad, integridad, coherencia y honestidad en todos nuestros actos" (Ministerio de Educación, 2016, p. 12).

Innovación (I): Implica tener iniciativas creativas, actuar con pasión, mente abierta y visión de futuro, asumir responsabilidad en toma de decisiones, y aprender

permanentemente. Los bachilleres deben "tener iniciativas creativas, actuar con pasión, mente abierta y visión de futuro; asumir liderazgos auténticos, proceder con proactividad y responsabilidad en la toma de decisiones y estar preparados para enfrentar los riesgos que el emprendimiento conlleva" (Ministerio de Educación, 2016, p. 13).

Solidaridad (S): Se relaciona con construcción de identidad nacional, valoración de multiculturalidad y multietnicidad, uso de inteligencia emocional para ser positivos y flexibles, y adaptación al trabajo en equipo. El perfil especifica que bachilleres deben "valorar nuestra multiculturalidad y multietnicidad, respetando las identidades de otras personas y pueblos" y "nos adaptamos a las exigencias de un trabajo en equipo en el que comprendemos la realidad circundante y respetamos las ideas y aportes de las demás personas" (Ministerio de Educación, 2016, p. 14).

Diversos autores han analizado este perfil de salida. Tenesaca Simancas et al. (2023) documentan que, si bien el perfil es robusto en su conceptualización, su materialización enfrenta desafíos relacionados con desigualdades socioeconómicas, brechas entre bachillerato y universidad, y limitaciones del sistema educativo para desarrollar efectivamente todas las dimensiones del perfil.

Las actividades extracurriculares se definen como aquellas que complementan la formación académica regular,

desarrollándose fuera del currículo obligatorio y generalmente con participación voluntaria de estudiantes (Holland & Andre, 1987). En Ecuador, el Ministerio de Educación (2023) las conceptualiza como espacios que "diversifican y complementan la educación formal" y pueden incluir clubes deportivos, artísticos, científicos, tecnológicos, de debate, de servicio comunitario, entre otros.

La literatura internacional documenta múltiples beneficios de las actividades extracurriculares: mejoran rendimiento académico, desarrollan habilidades sociales, fortalecen autoestima, previenen conductas de riesgo y facilitan transición a educación superior y mundo laboral (Eccles et al., 2003; Mahoney et al., 2005). Específicamente para desarrollo de valores, investigaciones muestran que actividades extracurriculares estructuradas proveen contextos auténticos donde estudiantes practican cooperación, liderazgo, responsabilidad y compromiso social (Larson et al., 2006).

En el contexto ecuatoriano, las actividades extracurriculares están normadas mediante lineamientos de jornada escolar extendida (Ministerio de Educación, 2023), que establecen que estas actividades son voluntarias, sin costo para estudiantes de instituciones públicas, y deben planificarse coordinadamente por directivos institucionales. Sin embargo, su implementación es desigual: instituciones privadas generalmente ofrecen mayor diversidad y calidad de actividades

extracurriculares que públicas, evidenciando desigualdades en oportunidades formativas (Primicias, 2023).

A pesar de la importancia teórica de actividades extracurriculares para formación integral, existe escasa investigación empírica en Ecuador que examine sistemáticamente su contribución al desarrollo de valores específicos del perfil de salida del bachiller. La mayoría de estudios sobre perfil de salida se enfocan en currículo académico formal, sin considerar espacios formativos complementarios (Tenesaca Simancas et al., 2023).

Este estudio busca llenar ese vacío preguntando: ¿Cómo contribuyen las actividades extracurriculares al desarrollo de los valores del perfil de salida (justicia, innovación, solidaridad) en bachilleres ecuatorianos? Específicamente, se explora: (1) qué tipos de actividades extracurriculares se ofertan en instituciones ecuatorianas, (2) en qué medida estudiantes participan en ellas, (3) cómo perciben estudiantes y coordinadores su contribución al desarrollo de valores del perfil de salida, y (4) qué barreras limitan acceso y participación.

Metodología

Estudio mixto con componente cuantitativo (encuesta) y cualitativo (entrevistas), de corte transversal, realizado entre octubre 2024 y enero 2025.

Muestra estudiantil: 245 estudiantes de segundo y tercero de bachillerato (16-18 años) de 8 instituciones educativas: 4 públicas fiscales y 4 particulares, ubicadas en Quito (3), Guayaquil (3), Quinindé (1) y Esmeraldas (1). Selección intencional buscando diversidad en tipo de sostenimiento, ubicación geográfica y nivel socioeconómico. Distribución: 52% mujeres, 48% hombres; 56% de instituciones públicas, 44% de privadas.

Coordinadores de actividades extracurriculares: 12 docentes o directivos responsables de coordinar clubes y actividades extracurriculares en las 8 instituciones (algunos coordinan múltiples actividades).

Encuesta estudiantil: Cuestionario estructurado de 35 preguntas que indagó: (a) participación en actividades extracurriculares (cuáles, frecuencia, duración), (b) autopercepción sobre desarrollo de valores del perfil de salida mediante escala Likert 1-5, (c) motivaciones para participar o no participar, (d) barreras identificadas, (e) sugerencias de mejora. Validado mediante pilotaje con 20 estudiantes.

Entrevistas semiestructuradas: Guion de 12 preguntas abiertas explorando: diseño e implementación de actividades, objetivos formativos, estrategias para cultivar valores específicos, transformaciones observadas en estudiantes, desafíos enfrentados.

Encuestas se aplicaron presencialmente en horario escolar (noviembre-diciembre 2024) tras obtener autorización institucional y consentimiento informado de familias y asentimiento de estudiantes. Entrevistas se realizaron individualmente (40-60 minutos), grabadas y transcribo con autorización de participantes.

Se empleo estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medias) usando SPSS v.26. Pruebas de Chi-cuadrado y t de Student para comparar grupos (participantes vs no participantes; instituciones públicas vs privadas). Y un análisis temático identificando categorías emergentes sobre cómo actividades cultivaban valores específicos, transformaciones estudiantiles y obstáculo

Resultados

Oferta y participación en actividades extracurriculares

Oferta institucional: Las 8 instituciones estudiadas ofrecen entre 6 y 24 actividades extracurriculares diferentes (media=14.3). Instituciones privadas ofrecen

significativamente más actividades (media=19.5) que públicas (media=9.3), $p<0.01$.

Tipos de actividades ofertadas (porcentaje de instituciones que las ofrecen):

Tipo de actividad	% Instituciones	Ejemplos
Deportivas	100%	Fútbol, voleibol, natación, artes marciales
Artísticas- culturales	87%	Danza, teatro, música (instrumentos/coro), artes plásticas
Académicas	75%	Clubes de ciencias, matemáticas, robótica, debate, Model UN
Lingüísticas	62%	Clubes de inglés, francés, lenguas ancestrales
Servicio comunitario	50%	Voluntariado, proyectos sociales, ecológicos
Tecnológicas	50%	Programación, diseño digital, videojuegos
Emprendimiento	25%	Clubes de emprendimiento, microempresas estudiantiles

Participación estudiantil: El 78% de encuestados participa en al menos una actividad extracurricular; 43% en dos o más. Diferencias significativas: 89% en instituciones privadas vs 68% en públicas ($p<0.01$).

Actividades con mayor participación estudiantil:

Deportivas: 64%

Artísticas-culturales: 42%

Académicas (ciencias, matemáticas, robótica): 31%

Servicio comunitario: 28%

Debate/oratoria: 19%

Tecnológicas: 17%

Frecuencia de participación: 61% participa semanalmente, 27% quincenal, 12% mensual u ocasional.

Desarrollo de valores del perfil de salida

Se solicitó a estudiantes autoevaluarse (escala 1-5, donde 1=nada y 5=mucho) en qué medida las actividades extracurriculares les han ayudado a desarrollar valores/competencias específicas del perfil de salida.

Comparaciones participantes vs no participantes:

Valor/competencia del perfil	Particip antes (n=191)	No particip antes (n=54)	Difere ncia	Sig.
Solidaridad/trabaj o en equipo	4.2	3.1	1.1	p<0. 001
Innovación/creativ idad	3.9	2.9	1.0	p<0. 001
Justicia/ética/resp onsabilidad	3.8	3.0	0.8	p<0. 01

Respeto diversidad	a	4.1	3.2	0.9	p<0. 001
Liderazgo/iniciativ a		3.7	2.7	1.0	p<0. 001
Comunicación efectiva		4.0	3.1	0.9	p<0. 001
Identidad nacional/cultural		3.5	3.0	0.5	p<0. 05

Estudiantes participantes en actividades extracurriculares reportan significativamente mayor desarrollo en todos los valores y competencias del perfil de salida que no participantes.

Percepciones cualitativas

Las entrevistas a coordinadores revelaron estrategias específicas mediante las cuales actividades extracurriculares desarrollan valores del perfil de salida:

Cultivando solidaridad:

"En nuestro club de voluntariado, estudiantes trabajan con comunidades vulnerables: adultos mayores, niños con discapacidad, zonas afectadas por desastres. No es solo 'ayudar'; reflexionamos sobre injusticias estructurales, sobre nuestros privilegios. Ahí desarrollan solidaridad genuina, no caridad paternalista" (Coordinadora club servicio comunitario, institución privada Quito).

"El deporte de equipo enseña solidaridad práctica: depender de compañeros, celebrar éxitos colectivos, apoyarse en derrotas. Cuando un jugador débil mejora

porque equipo lo entrenó, aprenden que juntos logran más" (Coordinador fútbol, institución pública Guayaquil).

Fomentando innovación:

"En robótica, no hay solución única. Estudiantes enfrentan problemas abiertos: diseñar robot que navegue laberinto, recolecte objetos. Deben ser creativos, probar, fallar, rediseñar. Ahí desarrollan mentalidad innovadora: ver problemas como oportunidades, no rendirse ante fracasos" (Coordinadora club robótica, institución privada Quito).

"Teatro es innovación permanente: cómo interpretar personaje, cómo resolver problemas técnicos de escenografía con recursos limitados. Cada función es experimento creativo" (Coordinador teatro, institución pública Esmeraldas).

Promoviendo justicia y ética:

"En Model UN, debatimos temas como desigualdad de género, cambio climático, migración. Estudiantes investigan profundamente, asumen roles de países con posturas distintas a las suyas. Desarrollan pensamiento crítico sobre injusticias globales y capacidad de argumentar éticamente" (Coordinadora Model UN, institución privada Guayaquil).

Coordinadores describieron múltiples transformaciones en estudiantes participantes:

Desarrollo de identidad y propósito:

"Muchos llegan sin saber quiénes son ni qué quieren. A través de actividades, descubren pasiones, talentos. Una chica tímida se descubrió líder en club de debate. Ahora quiere estudiar derecho para defender derechos humanos. La actividad le dio identidad y propósito" (Coordinadora debate, institución pública Quinindé).

Habilidades socioemocionales:

"Veo estudiantes que llegan con baja autoestima, socialmente aislados. El club les da sentido de pertenencia. Aprenden a manejar frustraciones (perder partido, fracasar en experimento), a celebrar logros, a colaborar. Son habilidades que currículo académico no siempre cultiva" (Coordinador club ciencias, institución privada Quito).

Conciencia social:

"Después de trabajar con niños de comunidad marginal, estudiantes cuestionan su realidad privilegiada. 'Profe, no sabía que había gente que vive así, tan cerca de nosotros'. Desarrollan conciencia social, compromiso con justicia. Eso es perfil de salida en acción" (Coordinadora servicio comunitario, institución privada Guayaquil).

Barreras para participación

Se identificaron obstáculos que limitan participación en actividades extracurriculares:

Limitaciones económicas (34% de no participantes):

"Aunque instituciones públicas no cobran, hay costos indirectos: uniformes deportivos, materiales artísticos, transporte si actividad es en horario extendido. Familias de escasos recursos no pueden costear" (Coordinador deportes, institución pública Esmeraldas).

Falta de tiempo (28%):

"Muchos estudiantes trabajan para apoyar a familias. Otros tienen exceso de deberes académicos. No tienen tiempo físico ni mental para actividades adicionales" (Coordinadora actividades, institución pública Quinindé).

Desconocimiento de oferta (19%):

"No difundimos bien. Estudiantes desconocen qué clubes existen, cómo inscribirse, qué horarios. Falla comunicación institucional" (Directivo institución pública Guayaquil).

Falta de interés / desmotivación (12%):

"Algunos dicen 'no me interesa nada'. Pero frecuentemente es porque actividades ofertadas no conectan con sus intereses reales. Ofrecemos lo tradicional (fútbol, danza) pero no, por ejemplo, e-sports, diseño de moda, podcasting" (Coordinadora actividades, institución privada Quito).

Discusión

Los hallazgos confirman que actividades extracurriculares, cuando diseñadas intencionalmente, son espacios privilegiados para cultivar valores del perfil de salida del bachiller ecuatoriano. Estudiantes participantes reportan significativamente mayor desarrollo en solidaridad, innovación y justicia que no participantes. Esto es consistente con literatura internacional que documenta que aprendizaje experiencial en contextos auténticos (como clubes y actividades voluntarias) genera aprendizajes más profundos y transferibles que instrucción puramente académica (Larson et al., 2006).

Los mecanismos mediante los cuales actividades extracurriculares cultivan valores incluyen:

- Práctica situada: Valores no se enseñan teóricamente sino se practican en situaciones reales (trabajo en equipo en deportes, resolución creativa de problemas en robótica, compromiso social en voluntariado)
- Modelamiento: Coordinadores modelan valores que buscan transmitir (ética deportiva, pensamiento innovador, compromiso social)
- Reflexión guiada: Coordinadores efectivos no solo facilitan actividades sino generan espacios de reflexión sobre valores y aprendizajes emergentes
- Identidad de grupo: Pertenencia a club genera identidad colectiva que incorpora valores compartidos

No todas las actividades contribuyen igualmente a todos los valores. Hallazgos revelan "especialización":

- Servicio comunitario es más efectivo para solidaridad y justicia, al confrontar estudiantes con realidades de injusticia social y cultivar empatía y compromiso
- Clubes científico-tecnológicos fortalecen especialmente innovación, al requerir creatividad, experimentación y resolución de problemas complejos
- Deportes de equipo desarrollan solidaridad mediante dependencia mutua y trabajo colectivo
- Debate y Model UN cultivan justicia mediante análisis crítico de problemáticas globales

Esta especialización sugiere que instituciones deben ofrecer diversidad de actividades para desarrollar integralmente todos los valores del perfil de salida, no privilegiar solo deportes (como frecuentemente ocurre) o solo actividades académicas.

Un hallazgo preocupante es la desigualdad en oferta y participación:

- Instituciones privadas ofrecen más del doble de actividades que públicas
- 89% de estudiantes de privadas participan vs 68% de públicas

- Barreras económicas afectan desproporcionadamente a estudiantes de sectores populares

Esta desigualdad replica y profundiza injusticias estructurales. Estudiantes de contextos privilegiados acceden a espacios formativos complementarios que desarrollan competencias valiosas (liderazgo, trabajo en equipo, creatividad), generando ventajas acumulativas en trayectorias educativas y laborales futuras. Mientras, estudiantes vulnerables tienen menos oportunidades de desarrollar estas competencias, limitando su movilidad social.

Como plantea Tenesaca Simancas et al. (2023), el perfil de salida del bachiller ecuatoriano enfrenta riesgo de quedarse en aspiración retórica si sistema educativo no garantiza condiciones equitativas para que TODOS los estudiantes, independientemente de origen socioeconómico, accedan a experiencias formativas que cultiven valores del perfil.

Políticas como jornada escolar extendida gratuita (Ministerio de Educación, 2023) son pasos correctos, pero requieren recursos sostenidos, infraestructura adecuada y personal capacitado para implementarse efectivamente, especialmente en instituciones públicas de zonas vulnerables.

Conclusiones

Este estudio documenta que actividades extracurriculares, cuando diseñadas intencionalmente, constituyen espacios privilegiados para cultivar valores del perfil de salida del bachiller ecuatoriano: justicia, innovación y solidaridad. Estudiantes participantes desarrollan significativamente más estas competencias que no participantes. Diferentes tipos de actividades fortalecen valores específicos: servicio comunitario cultiva solidaridad y justicia; clubes científico-tecnológicos fomentan innovación; deportes de equipo desarrollan trabajo colaborativo.

Sin embargo, persisten desigualdades significativas: instituciones privadas ofrecen mayor diversidad y calidad de actividades que públicas; estudiantes de sectores populares enfrentan barreras económicas y de tiempo que limitan participación. Esta inequidad contradice aspiración del perfil de salida de formar bachilleres con valores de justicia y solidaridad, al reproducir injusticias estructurales.

Fortalecer actividades extracurriculares como estrategia para materializar el perfil de salida requiere: (1) inversión pública sostenida que garantice oferta diversa y de calidad en todas las instituciones; (2) eliminación de barreras que limitan participación de estudiantes vulnerables; (3) formación especializada de coordinadores en pedagogías de valores; (4) evaluación sistemática de contribución de actividades a desarrollo integral; (5) transformación

cultural que reconozca actividades extracurriculares como componente esencial (no accesorio) de educación integral.

El perfil de salida del bachiller ecuatoriano representa aspiración noble de formar ciudadanos justos, innovadores y solidarios. Las actividades extracurriculares son herramienta poderosa para concretar esa aspiración, pero solo si el sistema educativo garantiza que TODOS los estudiantes, sin distinción de origen socioeconómico, accedan equitativamente a estas experiencias formativas transformadoras.

Referencias

- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889. <https://psycnet.apa.org/record/2003-10026-011>
- Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known? *Review of Educational Research*, 57(4), 437-466. <https://doi.org/10.3102/00346543057004437>
- Larson, R. W., Hansen, D. M., & Moneta, G. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental*

Psychology, 42(5), 849-863.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.849>

Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. S. (2005). Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs. Psychology Press.
https://www.researchgate.net/publication/232548623_Organized_activities_as_contexts_of_development_Extracurricular_activities_after-school_and_community_programs

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Currículo de los niveles de educación obligatoria.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Lineamientos para la implementación de la jornada escolar extendida. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/lineamientos-jornada-extendida.pdf>

Primicias. (2023, agosto 22). Así funciona la jornada extendida que ya se aplica en el nuevo año escolar.
<https://www.primicias.ec/noticias/sociedad/jornada-escolar-extendida-regreso-clases/>

Tenesaca Simancas, V. R., Garcés Ortega, C. E., Gualpa Cando, S. P., & Santacruz Quintero, D. (2023). El perfil de salida del bachillerato ecuatoriano y su conexión en la

educación superior. MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva, 2(4), 88-109.
<https://doi.org/10.56200/mried.v2i4.5273>

AUTORES

Elva Soraya Mogrovejo Yumbla, Unidad

Educativa La Unión. Magister En Docencia Mención Gestión En Desarrollo Del Currículo, Master Universitario En Formación Del Profesorado De Educación Secundaria De Ecuador Especialidad Matemáticas, Licenciada En Ciencias De La Educación Mención Ciencias Naturales Licenciada En Ciencias De La Educación Mención Educación Primaria, Licenciada En Ciencias De La Educación Especialización Educación De Adultos, con más de 31 años de servicio en la docencia.



Mirian Isabel Bustamante Cruz, Unidad

Educativa La Unión. Ingeniera en Administración Pública. Maestría en Innovación Educativa. Actualmente desempeña función de virrectorado en la Unidad Educativa La Unión.



Carlos Andrés Calahorrano Vega, Unidad

Educativa La Unión. Licenciado en Lingüística Aplicada al Idioma Inglés, Máster Universitario en Educación Bilingüe. Cuenta con la certificación ESOL International First Certificate de Cambridge Language Assessment (nivel B2).



Neider Yomaira Loor Segura, Unidad

Educativa la Unión. Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educadores de Párvulos, y actualmente formo parte de la Unidad Educativa La Unión, donde desempeño mi labor en el nivel de preparatoria.



Nelly Karina Fuentes Caicedo, Unidad

Educativa la Unión. Licenciada en Ciencias de la Educación mención Informática, con una Maestría en Dirección y gestión de Centros Educativos.



Angélica María Figueroa Demera, Unidad

Educativa la Unión. Licenciado en Ciencias de la Educación, Actualmente maestrande en Educación Básica.



Rosa María Ramos Saltos, Unidad

Educativa la Unión. Licenciada en Ciencias de la Educación mención Ciencias Naturales.



Leida Doménica Rodríguez Arizala,

Unidad Educativa La Unión. Licenciada en Educación Inicial y Parvularia.

Sandra Tereza Armijo Mogrovejo, Unidad

Educativa Héroes del Cenepa. Maestría en Educación Especialidad en Educación Superior. Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Primaria, con más de 15 años en servicio en el Ministerio de Educación y actualmente en servicio del Ministerio de Defensa.



Jazmín Ivanova Meza Vera, Unidad Educativa

Andras F. Córdova. Licenciada en Ciencias de la Educación, con experiencia en la formación y acompañamiento de estudiantes de distintos niveles. Su trabajo se caracteriza por el compromiso con una educación significativa, humanista y orientada al desarrollo integral. Apasionada por la enseñanza, aporta una mirada sensible y transformadora a cada proyecto educativo en el que participa.



Sandra Germania Mendoza Espinoza,

Unidad Educativa La Unión. Tecnóloga en Parvularia. Licenciada en Educación Básica. Actualmente, cursando Maestría en Educación Básica.



Narciza Isabel Gaibor García, Unidad Educativa La Unión. Licenciada en Ciencias de la Educación. Actualmente cursando la Maestría en Educación Básica.



Celida Piedad García Vargas, Unidad

Educativa La Unión. Ingeniero en Administración Pública. Magister en Educación Mención en Pedagogía en Entornos Digitales.



Lina Del Rocío Quito Molina, Unidad

Educativa La Unión. Profesional en el área de inglés y docente dedicada a transmitir mi experiencia en el idioma, orientando a mis estudiantes para que alcancen sus metas y objetivos.

Jessica Gisela Solís Jaramillo, Unidad

Educativa La Unión. Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Lenguaje y Comunicación. Docente comprometida con el desarrollo de competencias comunicativas, con experiencia en la aplicación de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la lectura, escritura y expresión oral en estudiantes de Educación General. Participante en proyectos educativos y formación continua orientada al mejoramiento profesional docente.



Erika Elizabeth Suárez Tinoco, Unidad

Educativa La Unión. Ingeniera Comercial y Licenciada en Ciencias de la Educación. Actualmente cursa la Maestría en Educación Básica.

Patricia Alexandra Jumbo Bailón, Unidad

Educativa La Unión. Licenciada en Ciencias de la Educación, Magister en Educación. Actualmente se desempeña como docente en la Unidad Educativa La Unión.



Hector Andrés Mora Alcívar, Unidad Educativa Quito. Ingeniero en

Sistemas de informática. Docente de Matemáticas y materias técnicas informáticas.

Rosa Erika Castillo Solís, Unidad Educativa

La Unión. Licenciada en Ciencias de la Educación mención Informática Educativa. Ingeniera en Sistemas.



Karina Lisseth Fernández Torres,

Unidad Educativa La Unión. Licenciada en Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales. Actualmente docente de bachillerato en la Unidad Educativa “La Unión”.





Alexander Efraín Navarrete Ostaiza,

Unidad Educativa La Unión. Licenciado en Ciencias de la Educación mención Educación Física.



Fernando Miguel Casa Tinoco, Unidad

Educativa La Unión. Ingeniero Mecánico, con una maestría en educación.



Rosa Elena Zambrano Carrera,

Unidad Educativa La Unión. Profesora de Lengua y Literatura, mi labor educativa está integrada al rigor académico promoviendo el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo.

Deisy Margarita Palango Quiñonez,

Unidad Educativa La Unión. Ingeniera en Contabilidad y Auditoría, con una Maestría en Pedagogía con Mención en Educación Técnica y Tecnológica. Docente investigadora y Autora de un artículo en línea de Didáctica, Trastorno del Aprendizaje y Estrategias de Intervención Educativa.



Vilma Rocío Analuisa Iza, Unidad

Educativa la Unión. Ingeniera en Contabilidad y Auditoría con una maestría en Educación en Gestión Educativa mención en Organización, Dirección e Innovación de los Centros Educativos docente investigadora y autora de un artículo en línea de didáctica, trastorno del aprendizaje y estrategias de intervención educativa.

Armando Abel Campos Espitia, Unidad

Educativa La Unión. Profesor de segunda enseñanza, Licenciado en Ciencias de la Educación, Maestría en Docencia y Desarrollo del Currículo.





Marcia Nathaly Farias Ibarra, Unidad

Educativa La Unión. Licenciada en Pedagogía del Idioma Inglés, con maestría en Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros mención inglés. Docente de bachillerato con experiencia en la enseñanza del idioma inglés, enfocada en el desarrollo de habilidades comunicativas.

Catherine Johanna Bermeo Brito, Unidad

Educativa La Unión. Química de profesión y docente dedicada a la enseñanza de las ciencias. Su labor educativa integra el rigor académico con la innovación pedagógica, promoviendo el pensamiento crítico, la experimentación y el aprendizaje significativo en sus estudiantes. Se destaca por su compromiso con la formación integral y el desarrollo de una educación científica de calidad.



Esta obra se publicó en primera edición durante el año 2025, como resultado del trabajo colaborativo de docentes de la Unidad Educativa La Unión.

Colección: Educación

Serie: Educación

DOI: 10.64325/tjqawb32

ISBN: 978-9942-7422-8-5

Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons BY.4.0

ISBN: 978-9942-7422-8-5



A standard 1D barcode representing the ISBN 978-9942-7422-8-5. The barcode is composed of vertical black bars of varying widths on a white background. Below the barcode, the numbers "9 789942 742285" are printed.