



OM
EDITORIAL

Educar en Tiempos de Transformación

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y COMPROMISO SOCIAL



AUTORES:

Arcenales-Matute, Jaime Patricio
Delgado-Mora, María Cristina
Dominguez-Chancay, Deisy Soraida
García-Bucheli, Carmen Cecilia
Intriago-Giler, Lídice Patricia

Intriago-Intriago, Elvis Alejandro
Velásquez-Olton, Mayra Yesenia
Mendoza-Cedeño, Rolando Leonidas
Briones-García, Nelcy María
Segovia-García, María Solanda



Educación en Tiempos de Transformación: Innovación Pedagógica y Compromiso Social.

Autor/es:

Arcentales Matute Jaime Patricio

Unidad Educativa "Juan Antonio Vergara Alcívar"

Delgado Mora María Cristina

Unidad Educativa "Juan Antonio Vergara Alcívar"

Dominguez Chancay Deisy Soraida

Unidad Educativa "Francisco Antonio Daza Zambrano"

García Bucheli Carmen Cecilia

Unidad Educativa "Juan Antonio Vergara Alcívar"

Intriago Giler Lídice Patricia

Unidad Educativa "Juan Antonio Vergara Alcívar"

Intriago Intriago Elvis Alejandro

Unidad Educativa "Dr. Manuel Benjamín Carrión"

Velásquez Olton Mayra Yesenia

Unidad Educativa "Manuel Daza Palacios"

Mendoza Cedeño Rolando Leonidas

Unidad Educativa "Manuel Daza Palacios"

Briones García Nelcy María

Unidad Educativa "Juan Antonio Vergara Alcívar"

Segovia García María Solanda

Unidad Educativa "Juan Antonio Vergara Alcívar"

Datos de Catalogación Bibliográfica

Arcentales-Matute, J. P.
Delgado-Mora, M. C.
Dominguez-Chancay, D. S.
García-Bucheli, C. C.
Intriago-Giler, L. P.
Intriago-Intriago, E. A.
Velásquez-Olton, M. Y.
Mendoza-Cedeño, R. L.
Briones-García, N. M.
Segovia-García, M. S.

Educación en Tiempos de Transformación: Innovación Pedagógica y Compromiso Social.

Oriente-Manabí Editorial, Ecuador, 2026

ISBN: 978-9907-9540-2-9

Formato: 210 mm X 270 mm

64 págs.



Publicado por Oriente-Manabí Editorial

Ecuador, Manabí, Cod. Post. 130101.

Contacto: +593 959 723 343

Email: info@omeditorial.com

www.books.omeditorial.com

Director General:	<i>Dr. Guerrero Bermúdez Ángel Enrique</i>
Editor en Jefe:	<i>Dr. Guerrero Bermúdez Ángel Enrique</i>
Editor Académica:	<i>Lcdo. Oltramonti Roberto, Mg</i>
Supervisor de Producción:	<i>Ing. Barragán Monrroy Roberto Johan, Mg.</i>
Diseño:	OM Editorial
Consejo Editorial	<i>OM Editorial</i>

Mayo, 2026

Libro Digital, Primera Edición, 2026

Editado, Diseñado, Diagramado y Publicado por [Comité OM Editorial](#)

Manabí, Ecuador, 2026

D.R. © 2026 por Autores y OM Editorial Ecuador.

Cámara Ecuatoriana del Libro con Radicación editorial 182865

Disponible para su descarga gratuita en www.books.omeditorial.com

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

Título del libro:

Educar en Tiempos de Transformación: Innovación Pedagógica y Compromiso Social.

© Arcentales-Matute, Jaime Patricio; Delgado-Mora, María Cristina; Dominguez-Chancay, Deisy Soraida; García-Bucheli, Carmen Cecilia; Intriago-Giler, Lídice Patricia; Intriago-Intriago, Elvis Alejandro; Velásquez-Olton, Mayra Yesenia; Mendoza-Cedeño, Rolando Leonidas; Briones-García, Nelcy María; Segovia-García, María Solanda.

ISBN: 978-9907-9540-2-9



<https://doi.org/10.63618/omeditorial/118>

Como citar (APA 7ma Edición):

Arcentales-Matute, J. P., Briones-García, N. M., Delgado-Mora, M. C., Domínguez-Chancay, D. S., García-Bucheli, C. C., Intriago-Giler, L. P., Intriago-Intriago, E. A., Rolando Leonidas, Segovia-García, M. S., & Velásquez-Olton, M. Y. (2026). *Educar en Tiempos de Transformación: Innovación Pedagógica y Compromiso Social*. Oriente-Manabí Editorial. <https://doi.org/10.63618/omeditorial/118>

Cada uno de los textos de OM Editorial han sido sometido a un proceso de evaluación por pares doble ciego externos (double-blind paper review) con base en la normativa del editorial.

Revisores:



Lcdo. Yasiel Barban Forte, Mg

Instituto Superior Tecnológico
Crecermas – Ecuador
Pontificia Universidad Católica del
Ecuador – Ecuador



Ing. Emilio Alberto Yong Chang,
PhD

Universidad Técnica Estatal de
Quevedo– Ecuador



Aviso Legal:

La información presentada, así como el contenido, fotografías, gráficos, cuadros, tablas y referencias de este manuscrito es de exclusiva responsabilidad del/los autor/es y no necesariamente reflejan el pensamiento de la OM Editorial.

Derechos de autor ©

Este documento se publica bajo los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).



El "copyright" y todos los derechos de propiedad intelectual y/o industrial sobre el contenido de esta edición son propiedad de la OM Editorial y sus Autores. Se prohíbe rigurosamente, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total y/o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma de ninguna forma o por cualquier medio, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright, salvo cuando se realice con fines académicos o científicos y estrictamente no comerciales y gratuitos, debiendo citar en todo caso a la editorial. Las opiniones expresadas en los capítulos son responsabilidad de los autores.

Reseña de Autores



Arcentales-Matute, Jaime Patricio



Unidad Educativa “Juan Antonio Vergara Alcívar”



jaime.arcentales@docentes.educacion.edu.ec



<https://orcid.org/0009-0007-8842-3006>



Jaime Patricio Arcentales Matute, es Ingeniero en Sistemas Computacionales con una especialización en Auditoría Informática, diplomados en Investigación, Pedagogías Innovadoras y Gestión Informática. Obtuvo una Maestría en Tecnologías para la Gestión y Práctica docente mención Pedagogía, formación que ha permitido desempeñarse con responsabilidad en el campo técnico y educativo por más de 20 años a nivel primaria, secundaria y superior. Actualmente docente en el Ministerio de Educación Deporte y Cultura. En su trayectoria profesional y educativa ha demostrado dedicación, vocación y desarrollo educativo de la sociedad local.



Briones-García, Nelcy María



Unidad Educativa “Juan Antonio Vergara Alcívar”



nelcy.briones@docentes.educacion.edu.ec



<https://orcid.org/0009-0004-3471-3583>



Nelcy María Briones García, licenciada en Ciencias de la Educación, con especialidad en Educación Parvularia, y magíster en Gerencia Educativa. Nacida en el cantón Junín, parroquia Junín, provincia de Manabí, Ecuador, se ha destacado por su compromiso con la formación integral de la niñez y el fortalecimiento de los procesos pedagógicos innovadores. Actualmente se desempeña como docente de Educación Inicial en la Unidad Educativa Juan Antonio Vergara Alcívar, donde aporta al desarrollo educativo mediante prácticas inclusivas y estrategias didácticas orientadas al aprendizaje significativo. Es autora del artículo “La Educación 4.0 para fomentar el aprendizaje multidireccional en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Juan Antonio Vergara Alcívar”, trabajo que evidencia su interés por la innovación educativa y la mejora continua de los procesos de enseñanza–aprendizaje. Su labor profesional se caracteriza por la vocación docente, responsabilidad social y compromiso con la calidad educativa.



Delgado-Mora, María Cristina



Unidad Educativa Juan “Antonio Vergara Alcívar”



maricris8701@hotmail.com



<https://orcid.org/0009-0002-7703-2089>



María Cristina Delgado Mora, Magister en Educación Inicial con Mención en Innovación en el Desarrollo Infantil. Docente en la Unidad Educativa Juan Antonio Vergara Alcivar Milenio. Con 18 años de experiencia en la enseñanza aprendizaje de niños de 4 y 5 años en educación infantil. Queriendo cada día mejorar mis conocimientos, habilidades y estrategias académicas para lograr que mis niños y niñas logren un mejor desarrollo integral en su vida.



Domínguez-Chancay, Deisy Soraida



Unidad Educativa “Francisco Antonio Daza Zambrano”



deydomincha@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0007-6700-7185>



Deisy Soraida Domínguez Chancay, nacida en la provincia de Manabí, cantón Sucre el 20 de febrero de 1978. Formación académica: Bachiller en Químicas Biológicas, títulos de tercer nivel Tecnólogo en Informática, Ingeniera en Informática, Licenciada en Ciencias de la Educación, cuenta con una maestría en Educación mención Educación en Entornos Digitales. Empezó a trabajar desde los 20 años como secretaria, hasta que al obtener su primer título de Tecnóloga en Informática se le abrió las puertas en el ámbito de la educación y comenzó a laborar como profesora de computación en el Centro de Educación Básica Vicente León del cantón Bolívar, parroquia Calceta, en 2009. Desde el año 2014, bajo la modalidad de nombramiento definitivo,

continúa ejerciendo la prestigiosa labor de docente en el nivel del Bachillerato y en la actualidad trabaja en la Unidad Educativa Francisco Antonio Daza Zambrano del cantón Junín, donde contribuye activamente para garantizar una educación de calidad. En el año 2023 publica el artículo científico titulado Metodología STEAM e interdisciplinariedad: dos aliadas en la transformación curricular, con la finalidad de aportar al desarrollo de la educación.



García-Bucheli, Carmen Cecilia



Unidad Educativa “Juan Antonio Vergara Alcívar”



carmenc.garcia@docentes.educacion.edu.ec



<https://orcid.org/0000-0002-8859-2308>



Carmen Cecilia García Bucheli, nacida el 22 de Octubre de 1985 en la ciudad de Portoviejo y radicada en Junin-Manabí, madre de 3 hijos (Marcelo, Kamelia y José Alejandro) quienes son su fortaleza y razón para ser cada día mejor persona y profesional. Docente por vocación e inspirada desde niña en el trabajo que su madre ejercía, en el año 2011 obtuvo su título como Profesora de Educación Básica en el Instituto Superior Pedagógico” Eugenio Espejo”, continuó sus estudios en la U.T.E. logrando en el año 2016 ser “Licenciada en Ciencias de la Educación mención Lenguaje y Comunicación”, así mismo obtuvo en el año 2022 el título de cuarto nivel en la PUCE como “Magister en Educación mención Gestión y Liderazgo”. Se ha desempeñado en el ámbito educativo por 14 años consecutivos obteniendo su nombramiento en la Unidad Educativa” Juan Antonio Vergara Alcivar” en el sitio Rio Frío-Junín-Manabí en donde labora hasta la actualidad.

**Intriago-Giler, Lídice Patricia**

Unidad Educativa “Juan Antonio Vergara Alcívar”



lidiceintriago@yahoo.es



<https://orcid.org/0009-0000-7645-0276>



Lídice Patricia Intriago Giler, nacida en Junín, Manabí, Ecuador, el 11 de abril de 1970, Tecnóloga en Promoción Social, Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en Educación de Adultos y Magíster en Educación General Básica. Cuenta con 23 años de experiencia como docente. Concejal principal del cantón Junín, Jefa Política del cantón Junín, actualmente se desempeña como profesora de Ciencias Naturales en octavo, noveno y décimo año en la Unidad Educativa Juan Antonio Vergara Alcívar, ubicada en el sitio Río Frío, cantón Junín, donde contribuye a la formación integral de los estudiantes. Ha publicado tres artículos científicos: 1.- Estrategia Lúdica Para Desarrollar Las Competencias Emocionales A Los Estudiantes De Tercer Año De Educación General Básica. 2.- Educación Emocional Como Herramienta Para Prevenir El Acoso Escolar. 3.- Innovación Pedagógica En Entornos De Aprendizaje Digitales.

**Intriago-Intriago, Elvis Alejandro**

Unidad Educativa ‘Dr. Manuel Benjamín Carrión’



elvis.intriagoi@docentes.ecucacion.edu.ec



<https://orcid.org/0009-0007-0529-8124>



Elvis Alejandro Intriago Intriago, nacido en Junin el 16 de Enero de 1992 en donde reside actualmente, padre de José Alejandro quien es la fuente de su fortaleza y a quien dedica cada logro y sueño cumplido. Realizó sus estudios primarios en la Escuela “Junin”, los secundarios en el Colegio “Carlos Antonio García Mora” y los superiores en la Universidad Técnica de Manabí obteniendo el título de “Licenciado en Ciencias de la Educación mención Química y Biología”. En el año 2018 trabajó en el programa EBJA (Proyecto de Educación Básica para Jóvenes y Adultos) y actualmente labora en la Unidad Educativa “Dr. Manuel Benjamín Carrión” en la comunidad de Tablada de Tigre 2 perteneciente a la parroquia “Quiroga” del cantón Bolivar-Manabí desempeñando su función con responsabilidad y profesionalismo, demostrando su mística docente y el compromiso ético con los educandos.



Mendoza-Cedeño, Rolando Leonidas



Unidad Educativa “Manuel Daza Palacios”



rolmen.1971@hotmail.com



<https://orcid.org/0009-0000-8301-1511>



Rolando Leonidas Mendoza Cedeño, con cédula de identidad 1306969302, docente y servidor público con una trayectoria de 34 años en el Ministerio de Educación. Posee una licenciatura en Educación Primaria, formación que le ha permitido desempeñarse con compromiso y responsabilidad en el ámbito educativo. Además, cuenta con un diplomado en Innovaciones Educativas, lo que fortalece su práctica pedagógica mediante la aplicación de estrategias actualizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A lo largo de su carrera profesional ha demostrado vocación de servicio, experiencia y dedicación en la formación integral de sus estudiantes.



Segovia-García, María Solanda



Unidad Educativa “Juan Antonio Vergara Alcívar”



solandasegovia@hotmail.com



<https://orcid.org/0009-0006-2054-7574>



María Solanda Segovia García, Licenciada en Ciencias de la Educación mención en Inglés. Docente en la Unidad Educativa Juan Antonio Vergara Alcívar Milenio. Tiene experiencia en la enseñanza del área de inglés. Se enfoca en mejorar el rendimiento académico de los estudiantes a través de métodos innovadores para un mundo globalizado.



Velásquez-Olton, Mayra Yesenia



Unidad Educativa “Manuel Daza Palacios”



mayravelol@hotmail.com



<https://orcid.org/0009-0005-9285-4381>



Mayra Yesenia Velásquez Olton, con cédula de identidad 1310337959, es docente con 18 años de experiencia en el Ministerio de Educación del Ecuador. Cuenta con una licenciatura en Educación Primaria, formación que respalda su desempeño profesional en el ámbito educativo. Además, posee un diplomado en Innovaciones Educativas, lo que le ha permitido fortalecer sus estrategias pedagógicas y adaptarse a las nuevas metodologías de enseñanza. A lo largo de su trayectoria ha demostrado compromiso, responsabilidad y vocación en la formación académica y personal de sus estudiantes, contribuyendo al desarrollo educativo con dedicación y profesionalismo.

Índice

Reseña de Autores	vi
Índice	xiv
Índice de Tablas.....	xvi
Índice de Figuras	xvii
Introducción	xviii
Capítulo I: Fundamentos para educar en tiempos de transformación.....	1
1.1. Reconfiguración del sentido educativo ante las transformaciones contemporáneas.....	2
1.2. Innovación pedagógica con sentido humano y justicia educativa.....	4
1.2.1. Criterios para diferenciar innovación auténtica de novedad superficial.....	6
1.3. Identidad docente, ética profesional y compromiso público.....	9
Capítulo II: Innovación pedagógica, cultura digital y aprendizaje activo	12
2.1. Metodologías activas, STEAM e interdisciplinariedad contextualizada	13
2.2. Pedagogía digital y transformación de la enseñanza	18
2.2.1. IA generativa y competencias docentes para un uso humanocéntrico	21
2.3. Evaluación formativa, retroalimentación y evidencia de aprendizaje .	24
Capítulo III: Inclusión, bienestar y trayectorias diversas de aprendizaje	28
3.1. Aprendizajes fundamentales y habilidades socioemocionales	29
3.2. Pedagogía inclusiva, participación y personalización del aprendizaje	33
3.2.1. Diseño Universal para el Aprendizaje como puente metodológico	36
3.3. Primera infancia, ruralidad y acompañamiento integral	38
3.4. Trayectorias educativas, bienestar y corresponsabilidad escolar	41
Capítulo IV: Escuela, comunidad y compromiso social transformador	44

4.1. Liderazgo pedagógico compartido y cultura colaborativa	45
4.1.1. Participación de familias y comunidad en proyectos educativos	47
4.2. Ciudadanía, convivencia y responsabilidad social escolar	52
4.3. Redes, proyectos con la comunidad y sostenibilidad de la mejora educativa.....	54
Referencias Bibliográficas.....	58

Índice de Tablas

Tabla 1. Criterios para diferenciar innovación auténtica de novedad superficial	8
Tabla 2. Metodologías activas, STEAM e interdisciplinariedad contextualizada	17
Tabla 3. IA generativa y competencias docentes para un uso humanocéntrico	24
Tabla 4. Aprendizajes fundamentales y habilidades socioemocionales.....	31
Tabla 5. Participación de familias y comunidad en proyectos educativos.....	51

Índice de Figuras

Figura 1. Educar en tiempos de transformación	2
Figura 2. Transformación Pedagógica con Sentido	11
Figura 3. Pedagogía digital	20
Figura 4. Innovación educativa con propósito real	27
Figura 5. Diseño Universal para el Aprendizaje.....	37
Figura 6. Transformación Educativa: Inclusión y Aprendizaje	43
Figura 7. Integración del Liderazgo pedagógico compartido - cultura colaborativa	46
Figura 8. Mejora educativa sostenible.....	56

Introducción

Educar en tiempos de transformación no es repetir que el mundo cambió; es atreverse a preguntar qué debe permanecer vivo cuando todo parece acelerarse. La escuela contemporánea habita una frontera exigente: por un lado, recibe el empuje de la digitalización, la inteligencia artificial, las metodologías activas y los nuevos lenguajes de participación; por otro, conserva una tarea que no envejece: formar personas capaces de comprender, convivir, crear, cuidar y actuar con responsabilidad en su comunidad. Este libro nace precisamente en esa tensión fecunda. No propone una celebración ingenua de la innovación ni una defensa nostálgica de la escuela tradicional; invita, más bien, a pensar la educación como una práctica humana, ética y situada, donde cada cambio debe demostrar que mejora la vida concreta de quienes aprenden.

La innovación pedagógica que sostiene esta obra no se confunde con la moda metodológica ni con el brillo pasajero de una herramienta. Innovar, en sentido profundo, exige rediseñar las condiciones del aprendizaje: los vínculos, los tiempos, las preguntas, las evidencias, los apoyos, la evaluación y la relación entre escuela y territorio. Rodríguez et al. (2024) plantea que la innovación pedagógica, el desarrollo profesional docente y la calidad educativa forman un eje indispensable para transformar los sistemas educativos, especialmente cuando se articulan con tecnologías emergentes, aprendizaje experiencial y experiencias contextualizadas. Desde esa mirada, este libro asume que la innovación auténtica no empieza en el dispositivo, sino en la intención pedagógica que permite enseñar mejor, incluir más y acompañar con mayor lucidez.

El primer capítulo abre el camino con una pregunta de fondo: ¿para qué educar cuando la sociedad exige respuestas rápidas, pero la formación humana necesita tiempo, cuidado y sentido? Allí se examinan los fundamentos de una educación situada en el presente, pero no sometida a sus urgencias. Se aborda la innovación pedagógica con sentido humano, la justicia educativa, la identidad docente y la ética profesional como pilares de una escuela que no puede limitarse a transmitir contenidos. La figura del docente aparece como mediador cultural, actor público, constructor de confianza y profesional capaz de decidir

con criterio ante escenarios complejos. Esta entrada no busca idealizar al maestro; busca devolverle densidad intelectual y dignidad pública.

El segundo capítulo desplaza la reflexión hacia la cultura digital, las metodologías activas, el enfoque STEAM, la interdisciplinariedad y la inteligencia artificial generativa. Sin embargo, el lector encontrará una advertencia necesaria: digitalizar no equivale a transformar. Pita et al. (2025) muestran que la integración de la inteligencia artificial educativa exige competencias digitales docentes vinculadas con uso pedagógico de la tecnología, ética, seguridad de datos, pensamiento crítico, innovación y mediación humana. De modo complementario, Vergara y Rey (2025) sostienen que las competencias digitales resultan claves para optimizar el uso de la inteligencia artificial en educación y garantizar aplicaciones efectivas y beneficiosas para docentes y estudiantes. Por ello, este libro no pregunta solo qué tecnología usar, sino bajo qué criterios, con qué límites, para qué aprendizajes y con qué resguardo ético.


El tercer capítulo ingresa en una dimensión que ninguna transformación educativa sería puede evadir: inclusión, bienestar y trayectorias diversas de aprendizaje. Allí se reconoce que la equidad no se decreta; se construye en el modo en que se planifica, se enseña, se escucha, se evalúa y se acompaña. La inclusión educativa, como advierte Rotela (Griffith, 2025), sigue enfrentando desafíos significativos en su implementación real, aun cuando existan normativas y programas orientados a la igualdad de oportunidades; sus hallazgos resaltan la importancia de estrategias pedagógicas inclusivas, recursos adaptados, participación familiar y coordinación docente. En la misma línea, Díaz et al. (2025) estudian la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en estudiantes con discapacidad intelectual, subrayando la necesidad de identificar barreras, facilitadores y efectos sobre el aprendizaje y la participación.

Desde esa sensibilidad, la obra entiende que la inclusión no consiste únicamente en abrir la puerta del aula, sino en hacer posible que cada estudiante encuentre allí una experiencia legítima de aprendizaje. Por eso se abordan los aprendizajes fundamentales, las habilidades socioemocionales, el Diseño Universal para el Aprendizaje, la primera infancia, la ruralidad y el acompañamiento integral como

piezas de una misma arquitectura pedagógica. Una escuela transformadora no mira al estudiante solo desde su rendimiento ni desde su dificultad; lo reconoce como sujeto de trayectoria, de contexto, de voz y de posibilidad. Allí reside una de las apuestas más humanas del libro: recordar que ninguna innovación merece ese nombre si deja a alguien atrás.

El cuarto capítulo cierra el recorrido llevando la innovación hacia la comunidad. La escuela no transforma sola, pero tampoco puede renunciar a su responsabilidad de orientar, convocar y sostener proyectos con sentido público. La participación de familias, organizaciones, líderes comunitarios, gobiernos locales y exalumnos no se presenta como decoración institucional, sino como corresponsabilidad pedagógica. En este horizonte, el aprendizaje-servicio aparece como una vía fecunda para unir currículo, territorio y compromiso social. Mocha et al. (2025) analizan el Aprendizaje-Servicio en el bachillerato ecuatoriano como estrategia vinculada a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, destacando su aporte a la formación integral y a la construcción de ciudadanía responsable. Este libro recoge esa intuición, pero con prudencia: ningún proyecto transforma por sí solo; transforma cuando se diseña, se documenta, se evalúa y se convierte en cultura institucional.

Leer esta obra es entrar en una conversación necesaria sobre el futuro de la escuela, pero también sobre su presente más concreto: el aula donde un docente decide cambiar una pregunta, la comunidad que participa en un proyecto, el estudiante que vuelve a confiar en sus capacidades, la tecnología que se usa con criterio, la evaluación que deja de ser sentencia y se vuelve orientación. *Educación en Tiempos de Transformación: Innovación Pedagógica y Compromiso Social* invita al lector a recorrer sus páginas con una certeza y una inquietud: la certeza de que la educación sigue siendo una fuerza pública indispensable; la inquietud de saber que esa fuerza solo se sostiene cuando la innovación tiene rostro humano, memoria comunitaria, evidencia pedagógica y compromiso con lo común.



Capítulo I: Fundamentos para educar en tiempos de transformación

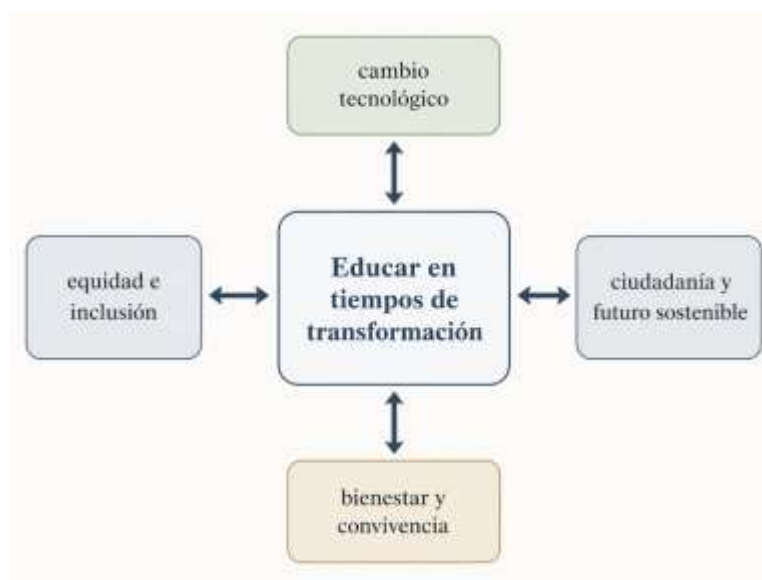
Fundamentos para educar en tiempos de transformación

1.1. Reconfiguración del sentido educativo ante las transformaciones contemporáneas

Educar en tiempos de transformación exige recuperar una pregunta de fondo: para qué se forma, desde qué valores se enseña y qué tipo de convivencia se desea sostener desde la escuela. No se trata de ajustar el discurso educativo a cada novedad tecnológica ni de adoptar sin reflexión los lenguajes dominantes del momento. La transformación educativa, comprendida con seriedad institucional, supone leer las tensiones del presente con criterio pedagógico: la aceleración tecnológica, la persistencia de desigualdades, la fragilidad de los vínculos sociales, la desconfianza hacia las instituciones y la necesidad de formar personas capaces de participar con responsabilidad en la vida común. En esa línea, la UNESCO ha propuesto pensar la educación desde un nuevo contrato social, sustentado en los derechos humanos, la justicia social, la dignidad, el cuidado, la solidaridad y la educación como bien público y común (UNESCO, 2021).

Figura 1.

Educación en tiempos de transformación



La escuela, desde esta perspectiva, no pierde centralidad; más bien recupera su valor como espacio de orientación, encuentro y construcción de sentido. En contextos donde abundan datos, opiniones, estímulos digitales y narrativas fragmentadas, la institución educativa conserva una función que no puede reducirse a la transmisión de contenidos: ayudar a ordenar la experiencia, formar juicio, cultivar lenguaje común y sostener prácticas de convivencia. Esta tarea requiere prudencia, porque no toda innovación mejora el aprendizaje, pero también requiere apertura, porque ningún sistema educativo puede responder al presente desde una lógica inmóvil. La clave está en discernir qué cambios fortalecen la formación integral y cuáles solo producen apariencia de actualización.

La magnitud del desafío también se observa en la propia profesión docente. UNESCO advierte que el mundo enfrenta un déficit proyectado de 44 millones de docentes de primaria y secundaria para 2030, dato que permite comprender que la transformación educativa no depende únicamente de tecnología, currículo o infraestructura, sino de la posibilidad real de contar con educadores preparados, reconocidos y acompañados institucionalmente (UNESCO, 2025). Este dato no debe leerse desde el alarmismo, sino como una señal de responsabilidad pública: sin docentes con condiciones adecuadas, autonomía profesional y sentido de misión, la escuela difícilmente podrá sostener procesos de mejora duraderos.

Reconfigurar el sentido educativo implica, por tanto, mirar la escuela como una comunidad que articula continuidad y cambio. La continuidad se expresa en su compromiso con la formación humana, la inclusión, la ciudadanía y el cuidado de la vida colectiva. El cambio aparece cuando esa misma institución revisa sus prácticas, escucha a sus estudiantes, dialoga con las familias, incorpora tecnologías con propósito y reconoce que las nuevas generaciones requieren herramientas para actuar en escenarios complejos. Así, la escuela no se limita a proteger una tradición ni a celebrar toda novedad: selecciona, adapta y orienta aquello que contribuye a formar sujetos con pensamiento crítico, sensibilidad social y capacidad de participación.

En este contexto, la tarea docente adquiere un lugar decisivo. La OECD plantea que la reimaginación de la enseñanza requiere fortalecer la agencia profesional del profesorado, entendida como la capacidad de actuar con autonomía, criterio, confianza y responsabilidad para liderar cambios curriculares significativos en sus contextos (2025). Desde una mirada institucional madura, educar en tiempos de transformación significa, entonces, sostener una escuela capaz de aprender sin perder su propósito: formar personas que no solo se adapten al mundo, sino que puedan comprenderlo, cuidarlo y transformarlo con sentido ético.

1.2. Innovación pedagógica con sentido humano y justicia educativa

La innovación pedagógica, entendida con sentido humano, consiste en mejorar de manera intencional las condiciones en que los estudiantes aprenden, participan y se reconocen dentro de la experiencia escolar. Desde el perfil humanista e inclusivo que orienta este apartado, la innovación debe leerse como una decisión ética y pedagógica: reorganiza vínculos, tiempos, mediaciones, espacios, lenguajes y oportunidades para que el aprendizaje no dependa únicamente de quienes ya llegan con mayores ventajas. estratégica de la tecnología, la gestión del cambio y la mejora institucional.

Innovar, por tanto, exige preguntarse qué barreras se están reduciendo y qué formas de participación se están habilitando. Una escuela puede disponer de plataformas, recursos digitales o dispositivos, pero seguir reproduciendo prácticas rígidas si no revisa la manera en que organiza la enseñanza. La UNESCO advierte que la tecnología educativa debe alinearse con objetivos de aprendizaje, responder al contexto, involucrar a docentes y estudiantes en su diseño, monitoreo y evaluación, además de preparar al profesorado para usarla con propósito pedagógico, no solo como manejo instrumental de una herramienta (2026a). En consecuencia, una innovación con valor formativo no se mide por su novedad, sino por su capacidad de ampliar el acceso, sostener la atención, diversificar los caminos de aprendizaje y fortalecer la dignidad del estudiante en el aula.

Esta comprensión permite introducir la justicia educativa como criterio de discernimiento. No toda mejora aparente beneficia por igual; algunas pueden

profundizar brechas cuando se aplican sin considerar conectividad, condiciones familiares, capacidades docentes, diversidad lingüística, discapacidad, trayectorias escolares interrumpidas o desigualdades territoriales. La OECD diferencia con claridad la transición digital de la transformación digital: la primera se asocia con la adopción de sistemas, plataformas y dispositivos; la segunda implica cambios más profundos en metodologías, procesos de aprendizaje y ecosistema educativo, de modo que la tecnología no replique mecánicamente métodos tradicionales, sino que contribuya a rediseñarlos con coherencia (OECD, 2023). Bajo esta perspectiva, la justicia educativa obliga a mirar quién aprende, quién queda al margen, quién participa con voz propia y qué apoyos necesita cada estudiante para avanzar.

Un dato oficial ayuda a dimensionar esta tensión: en los países de la OECD, alrededor del 20 % de docentes de educación secundaria reporta necesitar más formación en educación digital, aunque cerca del 60 % recibió capacitación en el último año. La cifra muestra que la preparación docente no puede tratarse como un evento aislado ni como una capacitación breve centrada en el uso de aplicaciones. Requiere acompañamiento situado, colaboración profesional, liderazgo pedagógico y espacios para ensayar, evaluar y ajustar prácticas. Allí aparece el apoyo del perfil tecnopedagógico: una innovación sólida necesita planificación institucional, gestión del cambio y lectura crítica de los recursos disponibles, pero siempre al servicio de una relación educativa más justa.

La investigación reciente también respalda esta cautela. Una revisión sistemática sobre analítica del aprendizaje e inteligencia artificial en educación encontró que, aunque existen avances hacia enfoques centrados en lo humano, todavía es limitada la participación real de los usuarios finales en el diseño de estos sistemas; por ello recomienda involucrar especialmente a estudiantes y equilibrar control humano, automatización, seguridad, fiabilidad y confianza (Alfredo et al., 2024). De forma complementaria, Asim et al. (2025) proponen una pedagogía tecnológica orientada a la justicia, capaz de formar docentes que no solo integren recursos digitales, sino que interroguen sus efectos sobre equidad, participación y pensamiento crítico. Así, la innovación pedagógica con sentido humano no desplaza al docente ni convierte al estudiante en usuario pasivo; más bien fortalece una escuela que aprende a transformar sus prácticas sin perder su

responsabilidad central: enseñar mejor, incluir más y cuidar la experiencia humana del aprendizaje.

1.2.1. Criterios para diferenciar innovación auténtica de novedad superficial

Distinguir una innovación auténtica de una novedad superficial permite evitar que la mejora educativa se reduzca a la incorporación apresurada de recursos, metodologías o tecnologías que, aunque resulten atractivas, no necesariamente transforman las condiciones reales del aprendizaje. En el ámbito escolar, una práctica innovadora no se define por su apariencia de modernidad, sino por su capacidad para responder a una necesidad pedagógica concreta, reorganizar la experiencia de aula y ampliar las oportunidades de participación de los estudiantes. Por ello, la innovación debe ser analizada desde criterios como la pertinencia pedagógica, la inclusión, la evidencia de aprendizaje, la sostenibilidad y la coherencia con el contexto institucional. La UNESCO (2023) advierte que la tecnología y los recursos educativos solo adquieren valor cuando se articulan con objetivos claros, acceso equitativo, preparación docente y mejora de los procesos formativos; de modo complementario, la OECD (2023) diferencia la transición digital de la transformación digital, señalando que no basta con adoptar herramientas si estas no modifican de manera significativa las prácticas, los vínculos y las formas de aprender.

Tabla 1.

Criterios para diferenciar innovación auténtica de novedad superficial

Rasgo	Innovación auténtica	Novedad superficial
Propósito	<p>Responde a una necesidad pedagógica identificada y busca mejorar la comprensión, la participación o la trayectoria de aprendizaje del estudiante.</p> <p>Se articula con objetivos curriculares, capacidades del</p>	<p>Se introduce por moda, presión institucional o atractivo visual, sin una relación clara con los aprendizajes esperados ni con las necesidades concretas del aula.</p>

	grupo y problemas reales del contexto educativo.	
Rol docente	El docente actúa como mediador, diseñador de experiencias, observador crítico y acompañante del proceso. Ajusta estrategias según evidencias, retroalimentación y características del grupo.	El docente se limita a aplicar una herramienta, dinámica o recurso novedoso sin transformar la intención pedagógica ni revisar su impacto en el aprendizaje.
Rol del estudiante	El estudiante participa activamente, toma decisiones, colabora, pregunta, produce evidencias y construye sentido a partir de la experiencia. Su voz tiene un lugar real en el proceso.	El estudiante ocupa un papel pasivo o meramente ejecutor. La actividad puede parecer llamativa, pero no amplía su autonomía, reflexión ni participación significativa.
Evidencia de aprendizaje	Permite observar avances mediante productos, desempeños, conversaciones, registros, rúbricas, autoevaluación o retroalimentación formativa. La innovación puede ser analizada y mejorada.	No genera evidencias claras sobre lo aprendido. Se valora principalmente por la apariencia, la motivación momentánea o el uso de recursos nuevos, sin verificar comprensión o progreso.
Inclusión	Considera la diversidad del aula, ofrece diferentes formas de acceso, participación y expresión, y reduce barreras para estudiantes con distintos	Favorece solo a quienes ya se adaptan con facilidad a la dinámica propuesta. Puede aumentar brechas si no contempla apoyos, accesibilidad, tiempos

<p>Sostenibilidad</p>	<p>ritmos, estilos, condiciones o necesidades educativas.</p> <p>Puede mantenerse, adaptarse y mejorarse dentro de las condiciones reales del aula: tiempo, recursos, formación docente, cultura institucional y contexto sociocultural.</p>	<p>diferenciados o ajustes razonables.</p> <p>Depende de recursos difíciles de sostener, exceso de preparación, tecnologías poco disponibles o entusiasmo inicial. Funciona como experiencia aislada, pero no como mejora incorporada a la práctica.</p>
------------------------------	--	--

Estos criterios permiten leer la innovación como una práctica situada, no como una receta generalizable para cualquier aula. Una propuesta puede ser pertinente en un contexto y poco viable en otro, según las condiciones de conectividad, los tiempos escolares, la formación docente, la cultura institucional, los recursos disponibles o las características del grupo. De ahí que la innovación auténtica requiera una mirada profesional capaz de observar antes de intervenir, ajustar durante el proceso y valorar los efectos después de la implementación. Cuando una actividad se limita a cambiar el formato de la clase, pero mantiene al estudiante en una posición pasiva, no diversifica los apoyos ni produce evidencias claras de comprensión, su aporte pedagógico queda debilitado. En cambio, cuando una estrategia permite que los estudiantes pregunten, colaboren, expliquen, creen, se equivoquen con acompañamiento y reciban retroalimentación útil, la innovación comienza a operar como mejora real.

Desde una perspectiva institucional, diferenciar innovación auténtica de novedad superficial también protege a la escuela de decisiones fragmentadas. La presión por mostrarse actualizada puede llevar a incorporar recursos sin una lectura suficiente de sus implicaciones pedagógicas, éticas y organizativas. Por eso, el criterio no debe ser únicamente si una práctica resulta motivadora, sino si contribuye a mejorar la enseñanza, reducir barreras, fortalecer la participación y sostener aprendizajes verificables en el tiempo. En este sentido, innovar exige responsabilidad profesional: seleccionar con cuidado, justificar

pedagógicamente, evaluar con evidencia y adaptar según el contexto. Así, la innovación deja de ser un gesto decorativo o una respuesta inmediata a tendencias externas, y se convierte en una forma de construir justicia educativa desde la práctica cotidiana del aula.

1.3. Identidad docente, ética profesional y compromiso público

La identidad docente se construye en una zona donde confluyen saber pedagógico, responsabilidad ética y compromiso con la vida pública. Ser docente significa asumir una función de mediación entre el conocimiento, la experiencia del estudiante, las demandas de la comunidad y los fines colectivos de la educación. La docencia se comprende con una mirada social, serena y cívica, orientada a la convivencia, la ciudadanía y el vínculo con la comunidad educativa; el perfil de apoyo añade una voz sobria, humana y territorialmente situada, centrada en la vocación, el acompañamiento y la ética profesional. En ese cruce, el maestro aparece como un profesional que decide, interpreta, acompaña y cuida, sin quedar reducido a ejecutor de programas ni elevado a una figura idealizada.

La ética profesional docente se expresa en decisiones cotidianas que muchas veces no son visibles desde los documentos institucionales, pero sostienen la confianza educativa. Un docente elige cómo intervenir ante una dificultad de aprendizaje, cómo corregir sin humillar, cómo escuchar sin perder autoridad, cómo sostener límites justos y cómo reconocer la diversidad sin convertirla en etiqueta. Esa ética no se agota en la buena intención; requiere formación continua, reflexión sobre la práctica, dominio pedagógico y capacidad para actuar con prudencia frente a situaciones complejas. La UNESCO sostiene que renovar la educación exige fortalecerla como bien común, desde una comprensión compartida de la enseñanza y el aprendizaje como tareas sociales, no meramente individuales; en esa dirección, la profesión docente necesita reconocimiento, apoyo y condiciones que le permitan contribuir a futuros educativos más justos y sostenibles (UNESCO, 2021).

Comprender al docente como agente de confianza no implica desconocer sus límites, tensiones o cansancios; al contrario, una visión madura de la identidad profesional reconoce que enseñar supone trabajar entre expectativas

institucionales, demandas familiares, desigualdades sociales, cambios culturales y necesidades emocionales cada vez más visibles en el aula. Por eso, el compromiso público del maestro no debe confundirse con sacrificio silencioso ni con responsabilidad individual por todos los problemas sociales. Su tarea es valiosa precisamente porque se realiza dentro de una comunidad educativa que debe acompañarlo, formarlo y corresponsabilizarse con él. En este sentido, la confianza no nace de discursos idealizantes, sino de prácticas consistentes: presencia, preparación, justicia en el trato, coherencia entre palabra y acción, apertura al diálogo y disposición para seguir aprendiendo (UNESCO, 2025).


La OECD plantea que la enseñanza contemporánea requiere superar enfoques verticales y avanzar hacia una profesión docente empoderada, donde el profesorado actúe como co-diseñador del aprendizaje, experto adaptativo y agente de cambio curricular. Esta idea resulta central para un libro orientado a la innovación pedagógica y el compromiso social, porque devuelve al docente su lugar profesional sin cargarlo de heroísmos (OECD, 2025). El maestro no transforma solo, pero ninguna transformación educativa seria puede prescindir de su juicio, de su cercanía con los estudiantes ni de su capacidad para leer el contexto. Su identidad ética se fortalece cuando la escuela le permite pensar, colaborar, investigar su práctica y participar en decisiones institucionales. Así, la docencia se afirma como una responsabilidad pública digna: formar personas, cuidar vínculos, sostener esperanza razonable y contribuir, desde el aula, a una sociedad más justa y consciente.

En un contexto atravesado por transformaciones tecnológicas, sociales y culturales, el sentido de la educación no puede reducirse a la incorporación de herramientas nuevas, sino que debe afirmarse en su capacidad para formar personas críticas, participativas y éticamente comprometidas. Este capítulo plantea que la verdadera transformación pedagógica ocurre cuando la escuela fortalece su función como espacio de encuentro, justicia educativa y construcción de futuro; cuando la innovación responde a necesidades reales de aprendizaje, inclusión y participación; y cuando el docente asume, con dignidad profesional, su papel como mediador, orientador y actor público. Desde esta perspectiva, educar con sentido implica renovar prácticas sin perder el horizonte humano que da legitimidad y profundidad a toda acción educativa.

Figura 2.

Transformación Pedagógica con Sentido





Capítulo II: Innovación pedagógica, cultura digital y aprendizaje activo

Innovación pedagógica, cultura digital y aprendizaje activo

2.1. Metodologías activas, STEAM e interdisciplinariedad contextualizada

La innovación educativa se vuelve real cuando deja de ser un discurso atractivo y empieza a transformar la experiencia cotidiana de aprender. No basta con introducir dispositivos, plataformas o nuevas palabras en la planificación; lo decisivo es revisar cómo se pregunta, cómo se acompaña, cómo se evalúa y qué lugar ocupa el estudiante en la construcción del conocimiento. Asmayawati y Yetti (2024), sostienen que la innovación pedagógica gana sentido cuando se articula con adaptación curricular, alfabetización digital y pertinencia cultural, lo que permite entender que una práctica innovadora no nace del recurso en sí, sino de la relación entre contexto, intención formativa y mediación docente. En esa línea, este capítulo asume que innovar no significa decorar prácticas antiguas con lenguajes recientes, sino reorganizar las condiciones pedagógicas para que el aprendizaje sea más activo, situado y comprensible.

Las metodologías activas, el enfoque STEAM, el aprendizaje basado en proyectos, retos o problemas no deben presentarse como un repertorio de técnicas intercambiables. Su potencia está en una lógica común: el estudiante participa, indaga, contrasta información, produce respuestas, se equivoca, reajusta y transfiere lo aprendido a situaciones con sentido. Purohit y Dutt (2024) advierten que las innovaciones pedagógicas del siglo XXI requieren ser pensadas desde preguntas estructurales sobre qué se aprende, por qué, con quiénes, en qué condiciones y mediante qué experiencias; esta lectura ayuda a evitar el riesgo de convertir la innovación en una sucesión de actividades vistosas pero poco profundas. Por eso, una metodología activa solo adquiere valor cuando existe una pregunta orientadora, una mediación clara, criterios de calidad y una conexión honesta con el contexto.

La transformación digital exige el mismo cuidado. Cambiar el soporte no equivale a cambiar la enseñanza, del mismo modo que usar una plataforma no garantiza aprendizaje significativo. Sosa y Valverde (2022) muestran que la integración de

tecnologías en los centros educativos depende de modelos institucionales, cultura organizacional, liderazgo pedagógico y condiciones de implementación, no únicamente de la disponibilidad técnica. En términos prácticos, una escuela puede estar digitalizada en apariencia y seguir enseñando bajo esquemas rígidos, repetitivos o poco participativos. La tecnología empieza a tener valor educativo cuando amplía el acceso, mejora la retroalimentación, permite producir evidencias diversas, favorece la colaboración y ayuda al docente a tomar mejores decisiones sobre el proceso de aprendizaje.

En este marco se incorpora la Tabla 2. Metodologías activas, STEAM e interdisciplinariedad contextualizada, concebida como una guía de lectura pedagógica y no como un catálogo de modas didácticas. La tabla organiza cinco elementos que todo docente necesita mirar antes de aplicar una estrategia: metodología, propósito formativo, rol del docente, evidencia de aprendizaje y precaución de uso. Esta organización permite reconocer que el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en retos, el aprendizaje basado en problemas, STEAM y el trabajo interdisciplinario contextualizado comparten una preocupación central: conectar saberes con situaciones reales sin perder profundidad conceptual. Así, la innovación no queda atrapada en el nombre de la metodología, sino en la coherencia entre lo que se propone, lo que se acompaña, lo que se observa y lo que finalmente se aprende.

Tabla 2.

Metodologías activas, STEAM e interdisciplinariedad contextualizada

Metodología	Propósito formativo	Rol del docente	Evidencia de aprendizaje	Precaución de uso
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	Organiza el aprendizaje en torno a una situación o necesidad del contexto que exige planificar, investigar, crear y comunicar	Diseña el proyecto, orienta las fases de trabajo, acompaña la toma de decisiones, ayuda a delimitar el problema y promueve la	Productos finales, portafolios, presentaciones, diarios de trabajo, rúbricas de desempeño, evidencias de colaboración y aplicación de	Puede reducirse a una actividad extensa sin profundidad si no existe una pregunta orientadora clara, criterios de evaluación definidos ni articulación



	una respuesta con sentido. Favorece la participación sostenida, la transferencia de saberes y la conexión entre escuela y realidad.	articulación entre áreas. Retroalimenta el proceso sin sustituir la iniciativa del estudiante.	conocimientos en una situación concreta.	real con el contexto.
Aprendizaje Basado en Retos	Plantea un desafío auténtico que moviliza conocimientos, habilidades y actitudes para proponer soluciones viables ante una necesidad concreta. Su valor radica en activar la indagación, la creatividad y la resolución situada.	Presenta el reto, define condiciones y criterios, media el análisis del contexto, impulsa la búsqueda de alternativas y promueve la reflexión sobre la pertinencia de las soluciones.	Prototipos, propuestas de mejora, exposiciones, bitácoras, argumentaciones, soluciones justificadas y evidencias del proceso de iteración.	El reto no debe convertirse en una consigna espectacular pero vacía. Si es desproporcionado para la edad, el tiempo o los recursos, puede generar frustración y aprendizaje superficial.
Aprendizaje Basado en Problemas	Sitúa al estudiante frente a un problema abierto que exige analizar información, formular hipótesis, contrastar	Formula o adapta el problema, orienta la búsqueda de información, estimula preguntas, ayuda a organizar el razonamiento	Mapas de análisis, informes, debates, resolución argumentada del problema, registros de indagación y autoevaluaciones del	Debe evitarse su uso como simple ejercicio de preguntas y respuestas. Requiere problemas relevantes, información suficiente y

	<p>ideas y construir respuestas fundamentadas. Fortalece el razonamiento, la autonomía intelectual y la aplicación contextual del conocimiento.</p>	<p>o y favorece la discusión académica.</p>	<p>proceso seguido.</p>	<p>una mediación que ayude a profundizar, no solo a responder rápido.</p>
Enfoque STEAM	<p>Integra ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas para comprender y transformar situaciones del entorno mediante diseño, experimentación y creatividad. Su aporte central es articular saberes diversos en torno a problemas reales y productos con sentido.</p>	<p>Conecta disciplinas, diseña experiencias integradas, orienta la experimentación, fomenta el pensamiento crítico y creativo, y ayuda a relacionar conceptos con aplicaciones concretas del contexto.</p>	<p>Diseños, modelos, experimentos, prototipos, presentaciones, registros de observación, soluciones creativas y explicaciones interdisciplinarias del proceso.</p>	<p>No debe confundirse con el uso aislado de tecnología o manualidades. Pierde valor cuando se presenta como suma de asignaturas sin integración conceptual ni vínculo con un problema significativo.</p>
Trabajo interdisciplinario	<p>Reorganiza la experiencia</p>	<p>Coordina con otros docentes,</p>	<p>Proyectos comunes, producciones</p>	<p>Puede quedarse en una</p>

contextualiza do	educativa desde una lógica compartida entre áreas para comprender una realidad compleja del contexto y actuar sobre ella. Favorece la conexión entre saberes, la participación activa y la construcción de respuestas pertinentes a problemas situados.	identifica puntos de convergencia curricular, articula objetivos comunes, promueve la indagación desde varias perspectivas y acompaña la síntesis integradora.	integradas, estudios de caso, informes interdisciplinarios, exposiciones colectivas y evidencias de aplicación de saberes en contextos reales.	yuxtaposición de contenidos si no existe coordinación pedagógica real, propósito compartido ni criterios comunes de seguimiento y evaluación.
-----------------------------	---	--	--	---

La evaluación también debe desplazarse si se quiere hablar de innovación con seriedad. No tendría coherencia promover indagación, creatividad o resolución situada si al final solo se valora la repetición de contenidos o la entrega formal de una tarea. Boström y Palm (2023) señalan que la evaluación formativa puede favorecer el aprendizaje, aunque sus efectos dependen de cómo se conceptualiza, se implementa y se comunica dentro del aula. Esta precisión es importante porque la retroalimentación no es un comentario amable ni una corrección tardía; es una mediación que ayuda al estudiante a comprender qué está logrando, qué necesita mejorar y cómo puede avanzar. En una práctica innovadora, evaluar implica observar procesos, recoger evidencias, devolver información útil, abrir nuevas oportunidades de mejora y sostener la exigencia académica sin convertirla en castigo.

La inteligencia artificial introduce una oportunidad, pero también una advertencia pedagógica. La UNESCO (2024a), desde una mirada humanocéntrica plantean que la IA generativa debe beneficiar y empoderar a docentes, estudiantes e

investigadores, no sustituir la agencia humana ni desplazar el juicio profesional. Esto obliga a situar la IA dentro de un ecosistema más amplio: metodologías activas, entornos digitales, evaluación formativa, formación docente continua y criterios éticos de uso. La innovación, entonces, no se define por usar la tecnología más reciente, sino por decidir con claridad qué aporta, qué límites tiene, qué riesgos abre y cómo puede ponerse al servicio de aprendizajes más justos, profundos y contextualizados. En ese punto, el docente sigue siendo una figura decisiva: no como controlador absoluto del aula, sino como mediador que interpreta, cuida, orienta y aprende mientras transforma su práctica.

2.2. Pedagogía digital y transformación de la enseñanza

La pedagogía digital no puede reducirse al uso de plataformas, pantallas o aplicaciones dentro del aula. En sentido estricto, implica un rediseño de las mediaciones pedagógicas, de los recursos, de los tiempos de trabajo, de las formas de interacción y también de la evaluación. Su valor aparece cuando ayuda a enseñar mejor, a incluir a más estudiantes, a ofrecer seguimiento más oportuno o a personalizar trayectorias sin vaciar de sentido la experiencia educativa. El GEM Report 2026 recuerda justamente que la discusión no debe girar en torno a la tecnología por sí misma, sino alrededor de los problemas educativos que se busca resolver; por eso insiste en que la utilidad pedagógica de lo digital depende de condiciones como acceso equitativo, regulación adecuada y suficiente capacidad docente (UNESCO, 2026a). En esa misma línea, la Figura 3. Pedagogía digital sintetiza este ecosistema de relaciones entre acceso, diseño didáctico, evaluación, interacción, seguimiento, ética e inclusión, mostrando que ninguna de estas dimensiones funciona de manera aislada.

Entendida así, la transformación de la enseñanza no consiste en digitalizar una práctica tradicional, sino en revisar su arquitectura. Una clase expositiva trasladada a videollamada, una tarea mecánica enviada por plataforma o una prueba cerrada aplicada en línea pueden cambiar de soporte, pero no necesariamente de lógica pedagógica. El propio informe de UNESCO advierte que el cambio derivado del uso de tecnología digital suele ser incremental y desigual, y que su aplicación varía según el contexto, la preparación docente y las condiciones socioeconómicas. Los datos son elocuentes: en 2022, alrededor

del 50% de las escuelas de educación secundaria baja en el mundo estaban conectadas a internet con fines pedagógicos, y el reporte también recuerda que, según PISA 2018, el 65% de los estudiantes de 15 años estaban en escuelas cuyos directivos consideraban que los docentes tenían habilidades técnicas y pedagógicas para integrar dispositivos digitales en la enseñanza. Estos números muestran avance, pero también evidencian que la infraestructura y la preparación siguen siendo desiguales.

Desde la evidencia reciente, Shi et al. (2025) refuerzan una idea especialmente útil para este capítulo: la pedagogía digital sí produce efectos relevantes cuando se trabaja con desarrollo profesional intencional y no como simple improvisación tecnológica. En su estudio mixto, con una encuesta a 478 docentes y una intervención formativa posterior, encontraron que la competencia en pedagogía digital mejora el compromiso laboral, reduce el agotamiento emocional y fortalece la autoeficacia digital. El hallazgo es importante porque desplaza el debate desde la herramienta hacia la confianza profesional: cuando el docente comprende cómo diseñar, mediar y ajustar experiencias digitales, la tecnología deja de sentirse como presión externa y empieza a convertirse en un recurso pedagógico gobernable. Esto explica por qué la calidad de la enseñanza digital depende menos del dispositivo disponible y más de la capacidad pedagógica para integrarlo con criterio.

La misma lógica se observa en las comunidades profesionales de aprendizaje. Balakrishnan et al. (2025), en un estudio mixto sobre docentes de primaria, muestran que la participación en Professional Learning Communities (PLC) se relaciona con el fortalecimiento de la competencia digital y, al mismo tiempo, permite identificar barreras reales de implementación. Este punto merece atención, porque la transformación digital de la enseñanza no se consolida con cursos aislados ni con capacitaciones puntuales desconectadas de la práctica; necesita espacios continuos de reflexión, intercambio, acompañamiento y ajuste entre pares. Cuando la pedagogía digital se apoya en comunidades profesionales, se vuelve más sostenible: el docente no solo aprende a usar recursos, sino que contrasta decisiones didácticas, mejora su evaluación, afina el seguimiento y comparte soluciones situadas frente a problemas concretos del aula.

En consecuencia, hablar de pedagogía digital exige una voz técnica, pero también prudente. No se trata de asumir que toda innovación tecnológica mejora la educación, ni de negar su potencial. Se trata, más bien, de reconocer que la tecnología solo adquiere valor educativo cuando mejora la calidad del aprendizaje, amplía la inclusión, fortalece el seguimiento o permite una personalización razonable sin debilitar la interacción humana. Por eso, la transformación de la enseñanza debe leerse como una tarea de rediseño pedagógico sostenido: decidir qué mediaciones convienen, qué formas de evaluación son coherentes, qué tiempos favorecen el aprendizaje, qué interacciones deben protegerse y qué usos requieren límites éticos claros. La Figura 3. Pedagogía digital resume justamente esa visión ecosistémica: lo digital no sustituye la pedagogía, la obliga a pensar mejor.

Figura 3.

Pedagogía digital



2.2.1. IA generativa y competencias docentes para un uso humanocéntrico

La IA generativa empieza a ocupar un lugar visible en la conversación educativa, pero conviene tratarla con prudencia y sin exageraciones. En este subepígrafe no se asume que su sola presencia mejore el aprendizaje, sino que puede ofrecer oportunidades pedagógicas acotadas cuando se integra con intención didáctica y supervisión humana. La UNESCO (2024a) sostiene que estas herramientas pueden apoyar tareas como la planificación inicial, la producción de recursos y ciertas formas de acompañamiento académico, siempre que su uso se mantenga dentro de una visión humanocéntrica orientada a beneficiar y empoderar a docentes y estudiantes. Bajo esa premisa, la IA generativa resulta útil como apoyo para elaborar borradores, sugerir actividades o adaptar materiales; sin embargo, su valor no está en automatizar la enseñanza, sino en ampliar posibilidades de trabajo profesional sin desplazar el juicio pedagógico.

Ese potencial, sin embargo, convive con riesgos que no deberían minimizarse, se advierten que la IA generativa abre interrogantes sobre sesgo, privacidad, integridad académica y dependencia excesiva de respuestas automáticas, asuntos especialmente sensibles en contextos escolares donde circulan datos personales, trayectorias de aprendizaje y decisiones evaluativas. A ello se suma un problema menos visible, pero pedagógicamente importante: la posibilidad de que el docente o el estudiante confundan rapidez con calidad y terminen aceptando salidas plausibles, aunque imprecisas, descontextualizadas o poco pertinentes. En esa línea, Tagare et al. (2025), a partir de una revisión sistemática de 76 estudios, muestran que las competencias éticas docentes en IA exigen comprender las limitaciones de la herramienta, reconocer sus implicaciones sociopolíticas y mantener siempre al ser humano “en el circuito” de decisión. Por eso, el uso educativo de la IA no debería medirse por lo mucho que produce, sino por la calidad con la que puede ser examinada, corregida y mediada.

Desde la formación docente, el punto central no es aprender a “usar prompts” de manera aislada, sino desarrollar competencias profesionales coherentes con la complejidad del entorno digital contemporáneo. La UNESCO (2024) proponen el

primer marco global de competencias en IA para docentes, estructurado en 15 competencias, agrupadas en cinco dimensiones y organizadas en tres niveles de progresión: adquirir, profundizar y crear. Esa arquitectura es útil porque desplaza la discusión desde la fascinación tecnológica hacia capacidades más profundas: cultivar una mentalidad humanocéntrica, comprender la ética de la IA, manejar conocimientos y aplicaciones básicas, aplicar la IA en pedagogía y utilizarla también para el aprendizaje profesional. En otras palabras, la competencia docente no se reduce a operar una herramienta, sino a saber cuándo conviene usarla, con qué propósito, bajo qué límites y con qué resguardos pedagógicos y éticos.

En este contorno se inserta la Tabla 3, IA generativa y competencias docentes para un uso humanocéntrico, que organiza de forma aplicada tres bloques: uso posible, riesgo asociado y competencia docente requerida. Su aporte dentro del capítulo es claro: mostrar que apoyos como la planificación, la retroalimentación preliminar, la adaptación de materiales o la personalización prudente solo tienen sentido si van acompañados de criterio pedagógico, mediación, ética, verificación e inclusión con juicio profesional. La idea de fondo es sencilla, aunque exigente: la IA generativa puede apoyar el trabajo docente, pero no sustituir la planificación, la evaluación ni la relación educativa. Solo adquiere valor cuando se integra con verificación humana, responsabilidad ética y una mediación capaz de convertir la respuesta automática en una decisión pedagógica verdaderamente significativa.

Tabla 3.

IA generativa y competencias docentes para un uso humanocéntrico

Uso posible	Riesgo asociado	Competencia docente requerida
<p>Apoyo a la planificación: permite generar ideas iniciales, secuencias de actividades, recursos didácticos o preguntas de trabajo que el docente puede adaptar según el currículo, el</p>	<p>Sesgo: puede producir propuestas estereotipadas, poco contextualizadas o pedagógicamente débiles si se acepta la respuesta sin revisión crítica.</p>	<p>Criterio pedagógico: seleccionar, ajustar y decidir qué elementos aportan valor real al aprendizaje, evitando trasladar al aula respuestas automáticas sin mediación docente.</p>

nivel del grupo y el contexto educativo.

Retroalimentación preliminar: puede apoyar la elaboración de comentarios iniciales sobre borradores, tareas o actividades, siempre que no sustituya la valoración humana del proceso de aprendizaje.

Dependencia: si se usa de forma acrítica, puede debilitar la reflexión docente, reducir la autonomía estudiantil o convertir la retroalimentación en un procedimiento mecánico.

Mediación: interpretar, complementar y humanizar la retroalimentación de acuerdo con el contexto, las necesidades, los avances y las posibilidades reales del estudiante.

Adaptación de materiales: facilita la creación de versiones simplificadas, apoyos de lectura, ejemplos alternativos o diferentes formas de presentación para atender la diversidad del aula.

Privacidad: el uso inadecuado puede comprometer datos personales, información sensible del estudiantado o registros institucionales que no deben ingresarse en herramientas digitales externas.

Ética: proteger datos, actuar con responsabilidad, reconocer los límites de la herramienta y valorar las implicaciones educativas, legales y humanas de su uso.

Apoyo a borradores y recursos: puede colaborar en la construcción de esquemas, guías, ejemplos, consignas o primeras versiones de materiales que luego deben ser revisados por el docente.

Integridad académica: existe riesgo de copia acrítica, autoría difusa, uso sin atribución o sustitución de procesos de pensamiento, escritura y construcción propia.

Verificación: revisar exactitud, pertinencia, lenguaje, fuentes, sesgos, coherencia curricular y límites de la respuesta generada antes de utilizarla en el aula.

Personalización prudente de apoyos: puede sugerir rutas, actividades diferenciadas o apoyos complementarios para estudiantes con distintos ritmos de aprendizaje, sin reemplazar el diagnóstico pedagógico

Simplificación excesiva: puede reducir la diversidad del aula a respuestas genéricas si no considera trayectorias, barreras, intereses, cultura escolar y condiciones reales de participación.

Inclusión con juicio profesional: adaptar las sugerencias a las necesidades concretas del grupo, aplicar ajustes razonables cuando corresponda y asegurar que la tecnología amplíe oportunidades, no brechas.

2.3. Evaluación formativa, retroalimentación y evidencia de aprendizaje

La innovación educativa solo se legitima cuando deja huellas visibles en el aprendizaje, la participación o la inclusión. No basta con declarar que una clase fue activa, digital o interdisciplinaria; es necesario observar qué comprendieron los estudiantes, cómo participaron, qué dificultades persistieron y qué decisiones tomó el docente a partir de esas evidencias. En este sentido, la evaluación formativa funciona como una mediación cotidiana: permite recoger información durante el proceso, interpretarla con criterio pedagógico y ajustar la enseñanza antes de que el error se convierta en rezago. Boström y Palm (2023) recuerdan que la evaluación formativa puede favorecer el aprendizaje, pero sus efectos dependen de cómo se conceptualiza e implementa, lo cual evita tratarla como una receta automática o como una técnica aislada de la enseñanza.

La retroalimentación ocupa un lugar central porque convierte la evidencia en orientación. No se trata de llenar trabajos con correcciones, ni de felicitar de manera general, sino de entregar información comprensible, oportuna y útil para que el estudiante sepa qué está logrando, qué necesita mejorar y cómo puede avanzar. Brown et al. (2023) muestran que las prácticas de retroalimentación formativa se relacionan con las concepciones docentes sobre el valor de la retroalimentación para mejorar el aprendizaje y con la atención a la posibilidad de que los estudiantes no la usen si no está bien situada. Esta advertencia es muy práctica: una retroalimentación que llega tarde, que no dialoga con los criterios de logro o que no abre una acción posterior puede quedarse en comentario, no en aprendizaje.

Por eso, los criterios de logro deben ser claros desde el inicio. El estudiante necesita saber qué se espera de su producción, qué rasgos tendrá un desempeño suficiente o avanzado, y cómo puede reconocer la calidad de su propio trabajo. Aquí la autoevaluación y la coevaluación no son adornos participativos, sino recursos para que el aula distribuya mejor la responsabilidad sobre el aprendizaje. Cuando el estudiante revisa su proceso, compara su

producción con criterios, escucha a sus pares y reformula una respuesta, aprende algo más que un contenido: aprende a mirar su propio desempeño. Boström y Palm (2023) señalan que las aproximaciones formativas incluyen no solo la valoración docente, sino también la participación activa del estudiante mediante autoevaluación, coevaluación y uso de evidencias para decidir los siguientes pasos.

Conviene, sin embargo, mantener una prudencia metodológica. La evaluación formativa no produce mejoras por simple presencia; requiere tiempo, continuidad, formación docente y coherencia con la planificación. Goertzen et al. (2025), en un estudio con 976 estudiantes de primaria, encontraron que un programa codiseñado de estrategias formativas no generó diferencias significativas frente al grupo de control, lo que evidencia los desafíos de implementación y de medición de sus efectos. Esta evidencia no niega su valor, pero ayuda a ubicarlo: la evaluación formativa funciona mejor cuando no se reduce a instrumentos sueltos, sino cuando organiza una cultura de aula donde observar, dialogar, corregir, reintentar y documentar avances se vuelve parte normal del aprendizaje.

Cerrar el capítulo desde la evaluación permite volver a una idea de fondo: innovar exige demostrar, aunque sea de manera situada y progresiva, que algo mejora en la experiencia educativa. Esa mejora puede expresarse en mejores productos, mayor participación, inclusión más efectiva, autonomía creciente o decisiones docentes más oportunas. La formación continua es clave para sostener este proceso: Li y Gu (2026) muestran que un programa de desarrollo profesional de 12 semanas sobre evaluación formativa, aplicado con cinco docentes y 509 estudiantes, se asoció con mejoras en el desempeño del grupo vinculado a la intervención; de forma complementaria, Shi et al. (2025) evidencian que el desarrollo profesional en pedagogía digital fortalece competencia, autoeficacia y bienestar docente. Así, la evaluación formativa no cierra la innovación como trámite, sino como aprendizaje profesional permanente: mirar evidencias, ajustar la práctica y cuidar que cada cambio tenga sentido para quienes aprenden.

Desde una lectura crítica, la evaluación formativa también obliga a revisar una tensión frecuente en las prácticas escolares: muchas instituciones hablan de innovación, pero siguen valorando el aprendizaje desde evidencias pobres, fragmentadas o tardías. Si el estudiante participa, investiga, crea y colabora, la evaluación no puede permanecer anclada únicamente en la calificación final o en la corrección del producto terminado. Allí aparece un punto ético y pedagógico relevante: evaluar no es solo comprobar lo aprendido, sino decidir qué oportunidades reales se ofrecen para mejorar. Una innovación sin seguimiento puede volverse entusiasmo metodológico; una retroalimentación sin acción posterior puede convertirse en trámite; una coevaluación sin criterios claros puede derivar en opinión superficial.

El capítulo muestra que la innovación educativa no se sostiene en la novedad tecnológica, sino en la capacidad de rediseñar la enseñanza con propósito pedagógico, justicia educativa y criterio profesional. Las metodologías activas, el enfoque STEAM, la pedagogía digital, la IA generativa y la evaluación formativa aparecen como mediaciones que solo adquieren sentido cuando amplían la participación, fortalecen el aprendizaje, permiten un mejor seguimiento y atienden la diversidad del aula. En esta lógica, el docente no es un simple ejecutor de recursos, sino un mediador que interpreta el contexto, selecciona estrategias, verifica evidencias y cuida la dimensión humana del proceso educativo. La importancia del capítulo radica en ofrecer una mirada prudente y operativa: innovar no es hacer más vistosa la enseñanza, sino construir experiencias más inclusivas, reflexivas y sostenibles, donde la tecnología, la evaluación y las metodologías estén al servicio del aprendizaje real.

La Figura 4. sintetiza visualmente el eje central del capítulo: diferenciar una innovación auténtica de una novedad superficial. En la primera sección se destacan criterios de validación como el propósito pedagógico, el rol activo del estudiante y la sostenibilidad de las propuestas. En la segunda parte se integran metodologías activas como ABP, STEAM y aprendizaje basado en retos, junto con una lectura prudente de la inteligencia artificial desde un enfoque humanocéntrico. Su aporte visual consiste en recordar que la transformación educativa no depende de adoptar herramientas por moda, sino de rediseñar

mediaciones, fortalecer la agencia docente y mantener al factor humano como núcleo irremplazable de la enseñanza.

Figura 4.

Innovación educativa con propósito real





**Capítulo III: Inclusión, bienestar y trayectorias diversas
de aprendizaje**

Inclusión, bienestar y trayectorias diversas de aprendizaje

3.1. Aprendizajes fundamentales y habilidades socioemocionales

La transformación educativa pierde profundidad cuando se comprende solo como cambio de métodos, incorporación de recursos digitales o renovación de actividades visibles. Antes de cualquier innovación, la escuela necesita asegurar aprendizajes fundamentales: leer con sentido, expresarse con claridad, razonar con orden, resolver problemas básicos y participar en experiencias de aprendizaje donde el estudiante se sienta capaz de avanzar.

UNICEF plantea que transformar la educación empieza por garantizar aprendizajes fundacionales —alfabetización, numeracidad y habilidades socioemocionales— porque estos constituyen la base sobre la cual se construyen los demás aprendizajes escolares y sociales (UNICEF, 2023). Esta idea obliga a mirar el aula desde una perspectiva integral: no basta con enseñar contenidos si el estudiante no comprende lo que lee, no logra organizar su pensamiento, no puede sostener la atención o no encuentra un clima relacional seguro para equivocarse, preguntar y volver a intentar.

En este sentido, los aprendizajes fundamentales no deben reducirse a destrezas instrumentales. La alfabetización y la numeracidad son indispensables, pero se fortalecen mejor cuando conviven con la autorregulación, la empatía y la convivencia. Un niño que aprende a leer también necesita aprender a escuchar; quien resuelve un problema matemático necesita tolerar la frustración del error; quien participa en una actividad grupal requiere reconocer al otro como compañero de aprendizaje, no como obstáculo.

Por ello, la Tabla 4. Aprendizajes fundamentales y habilidades socioemocionales organiza estas dimensiones de manera integrada, mostrando que lo cognitivo y lo socioemocional no compiten entre sí, sino que se sostienen mutuamente en la vida cotidiana del aula.

Tabla 4.

Aprendizajes fundamentales y habilidades socioemocionales

Dimensión	Qué incluye	Por qué importa	Ejemplo pedagógico
Alfabetización	Comprensión lectora, expresión oral, escritura clara, escucha activa, interpretación de textos e identificación de ideas principales en distintos formatos.	Permite acceder al conocimiento, comunicar lo aprendido, argumentar con mayor seguridad y participar en la vida escolar con voz propia. Sin alfabetización sólida, muchas áreas del currículo se vuelven más difíciles de transitar.	Lectura guiada de un texto breve sobre un problema del entorno, seguida de una conversación en parejas, subrayado de ideas centrales y escritura de una respuesta personal con apoyo del docente.
Numeracidad	Razonamiento lógico, manejo de cantidades, operaciones básicas, interpretación de datos, resolución de problemas y uso de relaciones matemáticas en situaciones cotidianas.	Ayuda a comprender información, tomar decisiones, organizar recursos y resolver problemas reales. No se limita al cálculo: fortalece la capacidad de pensar con orden, justificar procedimientos y revisar errores.	Análisis de una situación cotidiana, como organizar un presupuesto escolar o interpretar una tabla de asistencia, para que los estudiantes calculen, comparen datos y expliquen el procedimiento utilizado.
Autorregulación	Reconocimiento de emociones, manejo de impulsos, organización del tiempo, perseverancia, atención,	Sostiene el aprendizaje porque permite que el estudiante enfrente desafíos sin abandonar de inmediato. También mejora	Antes de iniciar una actividad compleja, los estudiantes elaboran una pequeña meta personal, identifican qué

	planificación de tareas y capacidad para pedir ayuda cuando se necesita.	el clima del aula, ya que ayuda a transformar la frustración en oportunidad de ajuste y crecimiento.	apoyo necesitarán y al final completan una autoevaluación breve sobre esfuerzo, dificultad y mejora.
Empatía	Reconocimiento de las emociones propias y ajenas, escucha respetuosa, sensibilidad ante diferentes realidades, cuidado del lenguaje y disposición para comprender otros puntos de vista.	Favorece vínculos más humanos dentro del aula. La empatía no es un complemento decorativo: ayuda a que el estudiante se sienta reconocido, disminuye tensiones y crea condiciones afectivas para aprender con otros.	Después de una lectura, caso o conflicto ficticio, el grupo responde preguntas como: “¿Cómo se sintió este personaje?”, “¿Qué necesitaba?” y “¿Qué otra respuesta habría sido más cuidadosa?”.
Convivencia	Respeto de normas compartidas, cooperación, comunicación asertiva, resolución pacífica de conflictos, responsabilidad colectiva y participación en acuerdos de aula.	Estructura un ambiente seguro para aprender. Cuando la convivencia es cuidada, el error deja de vivirse como amenaza, la participación aumenta y el aula se convierte en una comunidad donde aprender también implica cuidar al otro.	Construcción colectiva de acuerdos de aula, con ejemplos concretos de cómo escuchar, disentir, pedir la palabra, cuidar materiales y resolver desacuerdos mediante diálogo guiado.

La dimensión socioemocional no es un agregado “blando” ni una pausa afectiva entre contenidos académicos. Es una condición pedagógica que organiza la

disposición para aprender. UNESCO, a partir del ERCE 2019, ha reforzado la necesidad de integrar explícitamente las habilidades socioemocionales en los currículos escolares, señalando que estas favorecen entornos más inclusivos donde los aprendizajes pueden ocurrir con mayor eficacia. El alcance regional del informe es relevante: se basó en información de aproximadamente 80.000 estudiantes de sexto grado de primaria en 16 países de América Latina y el Caribe, lo que permite leer sus hallazgos como una señal regional importante, sin convertirlos en una receta universal.

Los datos del mismo informe ayudan a sostener esta mirada con prudencia. UNESCO reportó que uno de cada dos estudiantes manifestó conductas o sentimientos asociados con empatía de manera repetida en el contexto escolar; además, ocho de cada diez estudiantes entregaron valoraciones positivas sobre apertura a la diversidad, mientras tres de cada cuatro respuestas indicaron percepción de capacidad para autorregular emociones y comportamientos en la escuela (UNESCO, 2024b). Estos datos no significan que el trabajo esté resuelto; más bien muestran una base desde la cual las escuelas pueden enseñar de manera más intencional la convivencia, la escucha, el cuidado del lenguaje, la regulación emocional y la participación respetuosa.

La evidencia reciente también permite superar la falsa separación entre rendimiento académico e inclusión socioemocional. Cipriano et al. (2024), en una revisión sistemática y metaanálisis sobre programas escolares universales de aprendizaje socioemocional, encontraron mejoras significativas en logro académico, funcionamiento escolar, habilidades socioemocionales, actitudes, comportamientos y percepción del clima y la seguridad escolar. En una línea complementaria, Llorent et al. (2024) analizaron la relación entre educación inclusiva docente y competencias socioemocionales del estudiantado, concluyendo que las prácticas inclusivas favorecen dichas competencias, especialmente cuando la organización escolar y el aula generan contextos respetuosos y de apoyo. En ambos casos, la idea central es pedagógicamente potente: aprender mejor no depende solo de más instrucción, sino de mejores condiciones humanas para participar, comprender y persistir.

Desde esta perspectiva, el docente no actúa únicamente como transmisor de contenidos, sino como mediador de condiciones para aprender. Su tarea consiste en diseñar experiencias donde la lectura se conecte con la palabra propia, la matemática dialogue con problemas reales, la emoción no sea castigada sino regulada, la diferencia no sea tolerada de forma pasiva sino reconocida como parte de la comunidad escolar. Esta mediación requiere sensibilidad, pero también método: metas claras, criterios de logro comprensibles, rutinas de aula, espacios de autoevaluación, diálogo guiado y retroalimentación respetuosa. Cuando estas prácticas se sostienen, el aula deja de ser solo un lugar donde se responde correctamente; se convierte en un espacio donde cada estudiante aprende a comprender, convivir, revisar sus errores y construir confianza progresiva en sus posibilidades.

Por ello, hablar de aprendizajes fundamentales en tiempos de transformación exige una postura ética y pedagógica: ninguna innovación es suficiente si no ayuda a que los estudiantes lean mejor el mundo, piensen con mayor claridad, regulen sus emociones, reconozcan a los otros y participen en una convivencia más justa. Lo socioemocional no reemplaza el aprendizaje académico; lo hace posible en condiciones más humanas. Tampoco infantiliza al estudiante ni reduce la exigencia escolar; al contrario, le ofrece apoyos para sostener el esfuerzo, asumir responsabilidades y aprender con otros. En una escuela verdaderamente transformadora, alfabetización, numeracidad, autorregulación, empatía y convivencia forman una misma arquitectura educativa: la de aprender con sentido, con cuidado y con dignidad

3.2. Pedagogía inclusiva, participación y personalización del aprendizaje

La pedagogía inclusiva no puede entenderse como una respuesta especializada para un grupo reducido de estudiantes, ni como una concesión posterior cuando el aula “ordinaria” no alcanza a todos. Su sentido más profundo está en reconocer que toda comunidad escolar está habitada por diferencias: ritmos de aprendizaje, lenguas, trayectorias familiares, condiciones socioeconómicas, culturas, emociones, intereses, capacidades, formas de participación y experiencias previas. Desde esta perspectiva, incluir no es solo permitir la

presencia física en el aula; es garantizar acceso curricular, participación real, reconocimiento de la diversidad y posibilidades concretas de progreso. UNESCO sostiene que la educación inclusiva busca identificar y eliminar barreras en todos los ámbitos, desde el currículo hasta la pedagogía y la enseñanza, bajo el principio de que cada estudiante importa por igual (UNESCO, 2026b).

La participación real exige mirar con cuidado lo que ocurre dentro de la clase. Un estudiante puede estar matriculado, asistir regularmente y, aun así, permanecer al margen de la experiencia de aprendizaje. Esto sucede cuando las actividades no le permiten expresarse, cuando la evaluación solo reconoce una forma de demostrar saberes, cuando el lenguaje docente anticipa bajas expectativas o cuando la organización del aula convierte la diferencia en motivo de aislamiento. Por ello, una pedagogía inclusiva desplaza la pregunta desde “¿qué le falta al estudiante?” hacia “¿qué barreras está produciendo la escuela y cómo pueden removerse?”. Esta transición es clave porque evita reducir la inclusión a discapacidad y permite comprenderla como una transformación de culturas, políticas y prácticas escolares orientadas a todos los estudiantes, especialmente a quienes históricamente han sido menos escuchados.

La personalización del aprendizaje se vuelve relevante cuando no se confunde con individualización extrema ni con enseñanza fragmentada. Personalizar significa ofrecer caminos diversos para acceder al contenido, participar en actividades, recibir apoyo, construir sentido y evidenciar lo aprendido. En términos prácticos, supone variar recursos, organizar agrupamientos flexibles, proponer tareas con distintos niveles de complejidad, anticipar apoyos, usar ejemplos cercanos al contexto y permitir productos de aprendizaje diferenciados sin renunciar a criterios de calidad. La investigación sobre competencias docentes inclusivas insiste en que el profesorado necesita conocimientos sobre barreras para el aprendizaje, habilidades para adaptar metodologías y una actitud positiva hacia la diversidad; también requiere empatía, trabajo colaborativo y disposición para innovar de manera pertinente (Mateo-Ramírez et al., 2025).

En este punto, las metodologías activas pueden dialogar de manera fecunda con la inclusión, siempre que no se apliquen como moda didáctica. El aprendizaje

cooperativo, los proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje-servicio o las estaciones de trabajo favorecen la participación cuando están diseñados con roles claros, apoyos diferenciados, metas comprensibles y criterios de evaluación flexibles. Muntaner (2022) muestran que las metodologías activas pueden favorecer la inclusión en educación primaria cuando atienden la presencia física y emocional, la participación real, la comunicación, los equipos cooperativos y el desarrollo competencial. Su aporte es prudente pero valioso: la metodología no es inclusiva por su nombre, sino por la manera en que organiza oportunidades para que todo el alumnado esté, participe y progrese.

La evaluación flexible también forma parte de esta arquitectura inclusiva. No se trata de bajar expectativas ni de aceptar cualquier desempeño, sino de diversificar las formas de recoger evidencias, acompañar procesos y reconocer avances. Una prueba escrita puede ser útil, pero no siempre basta para mostrar comprensión, pensamiento crítico, colaboración o resolución de problemas. Por eso, una evaluación inclusiva combina rúbricas claras, retroalimentación oportuna, autoevaluación, coevaluación, observación docente, portafolios, productos orales, recursos visuales y tareas contextualizadas. Las revisiones recientes sobre competencias docentes inclusivas advierten que los desafíos no son solo técnicos; también son actitudinales y estructurales, pues incluyen falta de formación específica, prejuicios, baja autoeficacia, currículos rígidos y sistemas de evaluación poco inclusivos (Piloza-Camposano, 2025).

Una pedagogía inclusiva necesita un clima de aula donde la diversidad no sea administrada con distancia burocrática, sino acogida como parte de la vida común. Esto no significa romantizar la tarea docente: incluir exige planificación, tiempo, coordinación institucional, recursos, liderazgo y formación continua. Tampoco significa convertir al estudiante en objeto de compasión; significa reconocerlo como sujeto de derecho, de palabra y de aprendizaje. En esa dirección, UNESCO recuerda que los fines educativos no pueden limitarse a resultados medibles en lectura, matemática o ciencias, porque la educación también debe empoderar a los estudiantes para pensar, actuar responsablemente y socializar en prácticas compartidas (UNESCO, 2026a). Una escuela inclusiva, por tanto, no solo adapta actividades: construye pertenencia,

abre caminos de participación y sostiene la confianza necesaria para que aprender sea posible sin negar la diferencia.

3.2.1. Diseño Universal para el Aprendizaje como puente metodológico

El Diseño Universal para el Aprendizaje puede entenderse, en este capítulo, como una forma de anticipar pedagógicamente la diversidad antes de que aparezca el problema en el aula. No se trata de un recetario ni de una estructura rígida, sino de una lógica de planificación que parte de una idea sencilla y potente: los estudiantes no aprenden todos de la misma manera, ni se motivan con los mismos estímulos, ni expresan lo que saben por un único canal. Por eso, el DUA propone diseñar desde el inicio experiencias más abiertas, accesibles y flexibles, capaces de ofrecer oportunidades reales de participación sin esperar a que la dificultad se convierta en exclusión. En las orientaciones recientes de CAST, el énfasis está justamente en diseñar para la variabilidad del alumnado, removiendo barreras e incrementando acceso y agencia para todos los aprendices.

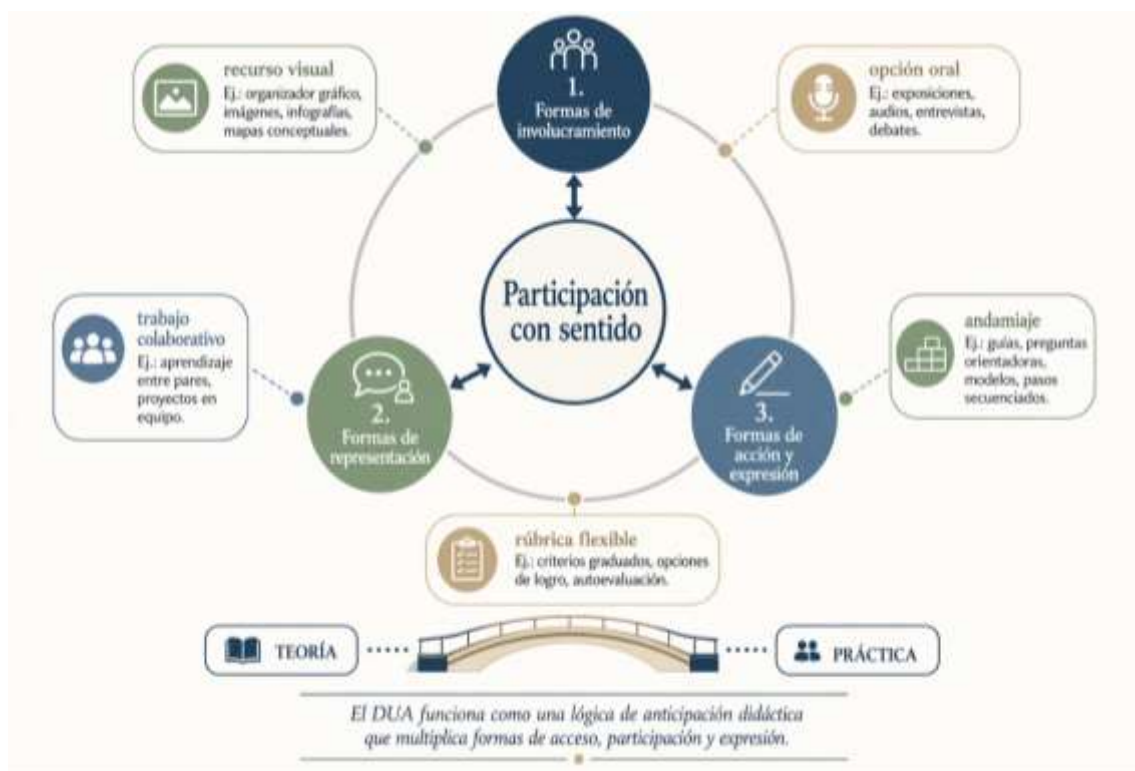
Su valor pedagógico radica en que funciona como puente entre teoría y práctica. La teoría inclusiva afirma que todos los estudiantes tienen derecho a aprender; el DUA ayuda a traducir esa afirmación en decisiones concretas de aula. Cuando un docente ofrece distintas formas de presentar un contenido, varias maneras de involucrar al grupo y más de una vía para que el estudiante demuestre lo aprendido, la inclusión deja de ser discurso y empieza a volverse experiencia. En ese sentido, el DUA no reemplaza la sensibilidad docente, pero sí la organiza: invita a pensar la clase antes de impartirla, a prever apoyos, a cuidar el lenguaje, a elegir recursos pertinentes y a evitar que la enseñanza quede atrapada en un único formato que solo beneficia a algunos. Esta lectura práctica del DUA como articulación entre planificación, práctica y evaluación también aparece en trabajos recientes que lo sitúan entre la teoría inclusiva y la acción pedagógica cotidiana.

Como se observa en la Figura 5. Diseño Universal para el Aprendizaje, el centro del esquema es la participación con sentido, y alrededor de ella se despliegan tres ejes complementarios: formas de involucramiento, formas de representación

y formas de acción y expresión. El primero remite a cómo despertar interés, sostener la motivación y favorecer la autorregulación; el segundo se relaciona con las distintas maneras de presentar la información para que pueda ser comprendida; y el tercero alude a las múltiples posibilidades que tiene el estudiante para actuar, producir y expresar lo que ha aprendido. Dicho de un modo más cercano, el DUA recuerda que aprender no depende solo de “entender el contenido”, sino también de querer entrar en la tarea, encontrar una vía de acceso comprensible y disponer de una forma legítima de mostrar lo que se sabe.

Figura 5.

Diseño Universal para el Aprendizaje



Llevado al aula, esto se traduce en decisiones bastante concretas. En el eje del involucramiento, puede significar trabajo colaborativo, elección entre actividades o pequeñas metas de autorregulación; en el de representación, el uso de recursos visuales, ejemplos modelados, organizadores gráficos o apoyos auditivos; y en el de acción y expresión, opciones orales, producciones escritas, respuestas multimodales, andamiajes progresivos o rúbricas flexibles. Lo importante no es acumular recursos, sino seleccionar aquellos que ayuden a que

más estudiantes entren en relación con el aprendizaje. Cuando esta anticipación se hace bien, la adaptación deja de ser una corrección tardía y pasa a ser una cualidad del diseño didáctico. Esa es, probablemente, una de las contribuciones más valiosas del DUA: permite planificar pensando en la diversidad como punto de partida y no como excepción.

Esta lógica dialoga de forma natural con las metodologías activas y con una evaluación más flexible. Un proyecto, una secuencia cooperativa o una resolución de problemas se vuelven más inclusivos cuando incluyen distintos modos de acceso a la información, apoyos para participar y diversas formas de expresar el aprendizaje. De la misma manera, evaluar con enfoque DUA no significa rebajar exigencias, sino ampliar las evidencias posibles del logro: una presentación oral, una explicación visual, un portafolio, una producción escrita guiada o una demostración práctica pueden ser válidas si responden a los objetivos propuestos. Desde esta perspectiva, el DUA no es un complemento decorativo de la inclusión, sino una herramienta que ayuda a hacerla operativa en la planificación, la enseñanza y la evaluación.

En definitiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece una manera clara y utilitaria de pasar de la intención inclusiva a la acción pedagógica concreta. Su mayor aporte no está en volver técnica la docencia, sino en volverla más consciente, más anticipatoria y más justa. Cuando el profesorado planifica considerando distintas formas de involucramiento, representación y expresión, aumenta la probabilidad de que cada estudiante encuentre un lugar real dentro de la experiencia de aprender. Por eso, en lugar de pensarlo como una teoría compleja o como una exigencia normativa, conviene asumirlo como una orientación práctica: diseñar mejor para que participar, comprender y expresarse no sea un privilegio de unos pocos, sino una posibilidad compartida por todos.

3.3. Primera infancia, ruralidad y acompañamiento integral

La transformación educativa adquiere otro espesor cuando se mira desde la primera infancia y desde los territorios donde la escuela no es solo un edificio, sino también un punto de encuentro, cuidado y continuidad comunitaria. En los primeros años de vida, aprender no ocurre separado del vínculo: la palabra adulta, el juego, la alimentación, la seguridad afectiva, la exploración del entorno

y la relación con otros niños sostienen una arquitectura silenciosa sobre la cual después se construirán la lectura, la escritura, el pensamiento matemático y la convivencia. UNICEF ha insistido en que la primera infancia constituye una etapa crucial para el bienestar futuro, el aprendizaje y la participación de niñas y niños, por lo que las oportunidades tempranas no pueden considerarse un lujo pedagógico, sino una condición de equidad desde el inicio de la trayectoria educativa.

Pensar la primera infancia exige reconocer que el desarrollo no avanza por compartimentos aislados. Lo motor, lo sensorial, lo emocional, lo cognitivo, el lenguaje y la socialización se entrelazan en experiencias cotidianas que, muchas veces, parecen pequeñas: nombrar objetos, escuchar un cuento, caminar por el patio, clasificar semillas, cantar, esperar turnos, preguntar, dibujar lo vivido o conversar sobre una emoción. UNICEF señala que las oportunidades de aprendizaje temprano incluyen las interacciones de niñas y niños con personas, lugares y objetos de su entorno, lo cual permite comprender que el aprendizaje infantil no se reduce a fichas, tareas formales o contenidos anticipados de primaria.

En contextos rurales, esta mirada resulta especialmente importante porque la escuela convive de manera directa con el territorio. La ruralidad no debe folclorizarse ni presentarse únicamente como carencia; también contiene saberes, vínculos, memorias, formas de colaboración y relaciones con la naturaleza que pueden enriquecer la experiencia educativa. Sin embargo, reconocer ese potencial no significa negar las dificultades: distancias, conectividad limitada, escasez de recursos, aulas multigrado, menor acceso a servicios especializados o trayectorias familiares marcadas por trabajo agrícola, movilidad o desigualdad. Una educación transformadora necesita sostener ambas verdades al mismo tiempo: valorar el territorio sin romantizarlo, atender sus desafíos sin reducirlo a déficit.

El acompañamiento integral aparece aquí como una clave pedagógica y ética. Acompañar no es vigilar ni sustituir a la familia; es construir una red de continuidad entre escuela, hogar, comunidad y servicios de apoyo cuando estos existen. En la primera infancia, esa continuidad se expresa en rutinas estables,

comunicación respetuosa con las familias, observación sensible del desarrollo, detección temprana de señales de alerta, actividades contextualizadas y espacios donde el niño se sienta reconocido. UNICEF plantea que la educación de la primera infancia es esencial para enfrentar la crisis de aprendizaje, porque permite que niñas y niños lleguen mejor preparados a la escuela y desarrollen su potencial en dimensiones motoras, sensoriales, lingüísticas, cognitivas, emocionales y sociales.

La conexión entre experiencias escolares y comunitarias también ayuda a que el aprendizaje tenga sentido. Merino Rubio y Membrive sostienen que la escuela necesita atender las trayectorias personales de aprendizaje del alumnado, conectando lo que ocurre dentro del centro con experiencias, contextos y actividades que suceden fuera de él. Esta idea resulta especialmente fértil para territorios rurales, donde el entorno puede convertirse en fuente de preguntas, problemas, relatos, medidas, observaciones, proyectos y conversaciones. Un huerto, una quebrada, una fiesta comunitaria, una práctica productiva familiar o una historia local no son adornos culturales: pueden ser mediaciones pedagógicas si se integran con intención didáctica, respeto por el contexto y criterios claros de aprendizaje.

En este marco, el rol docente adquiere una profundidad particular. El maestro o la maestra rural no solo enseña contenidos; muchas veces identifica necesidades, articula apoyos, escucha a las familias, adapta materiales, sostiene la asistencia, acompaña transiciones y protege la confianza del niño frente a un sistema que no siempre llega con la misma fuerza a todos los territorios. Esta tarea no debe naturalizarse como sacrificio individual, porque requiere respaldo institucional, formación, recursos y políticas sensibles al contexto. Pero sí merece ser reconocida como una mediación humana decisiva: allí donde el vínculo docente es estable, la escuela puede convertirse en una presencia confiable para niñas, niños y familias.

Por ello, transformar la educación desde la primera infancia y la ruralidad implica asumir que el aprendizaje fundamental empieza antes de los resultados medibles y más allá del aula convencional. Empieza cuando un niño es mirado con atención, cuando su lenguaje familiar no es corregido con desprecio, cuando

el juego se toma en serio, cuando la familia es escuchada, cuando el territorio entra al currículo sin ser caricaturizado y cuando la escuela acompaña de manera continua, aunque sus recursos sean limitados. Una pedagogía con sentido territorial no promete soluciones rápidas; más bien cuida los comienzos, fortalece vínculos y reconoce que toda innovación educativa solo tiene valor si mejora la vida concreta de quienes aprenden.

3.4. Trayectorias educativas, bienestar y corresponsabilidad escolar

La transformación educativa no se confirma únicamente en la innovación de una clase, sino en la capacidad de la escuela para sostener trayectorias. Un estudiante puede participar con entusiasmo en una actividad puntual y, aun así, quedar expuesto a interrupciones silenciosas: rezagos acumulados, inasistencias frecuentes, baja confianza, dificultades familiares, barreras de aprendizaje o vínculos frágiles con la institución. Por eso, hablar de trayectoria educativa implica mirar el recorrido completo: ingreso, permanencia, participación, aprendizaje, bienestar, transiciones y continuidad. UNICEF ha insistido en que los aprendizajes fundamentales son la base para todo aprendizaje posterior, especialmente lectura, escritura y matemática, porque sin ellos se debilitan las posibilidades de avanzar con seguridad en el sistema educativo.

El bienestar no debe entenderse como una dimensión separada del aprendizaje, ni como un discurso amable que sustituye la exigencia académica. Bienestar significa que el estudiante cuenta con condiciones mínimas de seguridad, pertenencia, confianza y apoyo para aprender sin miedo permanente al error, al rechazo o a la indiferencia. En ese sentido, cuidar el clima escolar no es una tarea secundaria: es parte del trabajo pedagógico. UNESCO, en su informe global sobre liderazgo educativo 2024/5, subraya que las escuelas requieren entornos seguros, saludables e inclusivos, donde la prevención del acoso y la protección de la seguridad estudiantil forman parte de las responsabilidades institucionales del liderazgo escolar.

La corresponsabilidad escolar aparece cuando la trayectoria del estudiante deja de depender solo del esfuerzo individual del docente o de la familia. Una escuela que acompaña necesita acuerdos compartidos, comunicación oportuna, seguimiento de señales tempranas, tutorías, coordinación entre docentes, apertura hacia las familias y articulación con servicios externos cuando sea necesario. Esta corresponsabilidad no significa invadir la vida familiar ni trasladar culpas; significa construir puentes para que las dificultades no se vuelvan abandono, silencio o exclusión. Cuando una institución observa a tiempo, conversa con respeto y actúa con criterio pedagógico, puede transformar un problema acumulado en una oportunidad de apoyo.

Sostener trayectorias también exige reconocer las transiciones. El paso de inicial a básica, de básica media a superior, o de educación general a bachillerato no siempre es lineal ni sencillo. Cada cambio implica nuevas reglas, docentes, ritmos, expectativas, formas de evaluación y vínculos. Para algunos estudiantes, estas transiciones son estimulantes; para otros, pueden convertirse en momentos de ruptura. Por ello, una escuela transformadora no espera a que el estudiante “se adapte solo”, sino que prepara el tránsito: informa, orienta, escucha, acompaña, ajusta apoyos y mantiene continuidad en el seguimiento. El aprendizaje se protege mejor cuando el sistema escolar reconoce que crecer también implica atravesar incertidumbres.

En este punto, el acompañamiento docente se vuelve una práctica de alta responsabilidad humana. No consiste en resolver todos los problemas del estudiante, sino en no dejarlo solo frente a ellos. Acompañar es preguntar con respeto, mirar evidencias sin etiquetar, ofrecer retroalimentación clara, abrir espacios de recuperación, proponer metas alcanzables y reconocer avances que muchas veces no aparecen en una calificación final. La OECD ha destacado que la calidad de las interacciones entre docentes y estudiantes influye en la motivación, la confianza y los comportamientos académicos, lo que refuerza la idea de que el vínculo pedagógico también sostiene el aprendizaje.

Así, este capítulo puede cerrarse con una idea central: transformar la educación es cuidar las condiciones que hacen posible aprender durante toda la trayectoria. Los aprendizajes fundamentales, la inclusión, el Diseño Universal para el

Aprendizaje, la primera infancia, la ruralidad y el acompañamiento integral convergen en una misma responsabilidad: que ningún estudiante sea visto solo desde su déficit, su contexto o su rendimiento inmediato. La escuela que transforma no promete trayectorias perfectas, pero sí construye presencia, seguimiento y sentido de pertenencia. Allí la innovación deja de ser una experiencia aislada y se convierte en una cultura institucional capaz de sostener a quienes aprenden.

Figura 6.

Transformación Educativa: Inclusión y Aprendizaje





Capítulo IV: Escuela, comunidad y compromiso social transformador

Escuela, comunidad y compromiso social transformador

4.1. Liderazgo pedagógico compartido y cultura colaborativa

El liderazgo pedagógico compartido constituye una condición institucional para que la innovación educativa deje de depender de voluntades aisladas y se convierta en una práctica sostenida por la comunidad escolar. No se trata de diluir responsabilidades ni de negar el papel directivo, sino de comprender que la mejora educativa requiere conducción, escucha, acuerdos, seguimiento y corresponsabilidad. En esta perspectiva, liderar no equivale a mandar, sino a crear condiciones para que los equipos docentes piensen juntos, tomen decisiones fundamentadas, acompañen trayectorias estudiantiles y sostengan una visión común de aprendizaje. El GEM Report 2026 sitúa precisamente el liderazgo educativo como una práctica orientada a mejorar los aprendizajes, vinculada con metas, contextos, capacidades institucionales y colaboración entre actores educativos (UNESCO, 2026a).

Una cultura colaborativa no surge de reuniones acumuladas ni de discursos sobre trabajo en equipo; se construye cuando la institución dispone tiempos, espacios y criterios para que la docencia deje de ejercerse como tarea solitaria. Allí, los directivos cumplen un papel clave al cuidar el sentido pedagógico de la coordinación, evitar que la gestión absorba toda la energía institucional, abrir conversaciones profesionales sobre evidencias de aprendizaje y reconocer la experiencia situada de quienes trabajan en el aula. Esta forma de liderazgo permite que la escuela funcione como una comunidad profesional que aprende, corrige, ajusta y proyecta, sin convertir cada decisión en una orden vertical ni cada dificultad en responsabilidad individual.

Como se sintetiza en la Figura 7. Integración del Liderazgo pedagógico compartido - cultura colaborativa, la conducción pedagógica no debe representarse como una pirámide, sino como una red de relaciones horizontales entre directivos, docentes, estudiantes, familias y comunidad. Esta imagen ayuda a desplazar la idea de autoridad concentrada hacia una comprensión más madura de la responsabilidad institucional: cada actor tiene un lugar, una voz y

una forma concreta de contribuir al aprendizaje. En ese entramado, el liderazgo directivo no desaparece; se vuelve más exigente, porque debe articular, mediar, proteger el proyecto educativo y sostener la confianza cuando aparecen tensiones, cambios curriculares o demandas sociales complejas.

Figura 7.

Integración del Liderazgo pedagógico compartido - cultura colaborativa



La confianza es el suelo ético de este tipo de liderazgo. Sin confianza, la colaboración se reduce a cumplimiento formal; con confianza, en cambio, los equipos pueden compartir dudas, revisar prácticas, pedir apoyo y construir acuerdos sin temor a la descalificación. Una escuela que aspira a transformar su cultura necesita instalar conversaciones pedagógicas honestas: qué están aprendiendo los estudiantes, quiénes quedan al margen, qué estrategias funcionan, qué evidencias sostienen las decisiones y qué ajustes se requieren. El GEM Report 2026 subraya que el liderazgo efectivo no depende solo de rasgos individuales, sino también de condiciones institucionales, selección, formación, apoyo y prácticas colaborativas que permitan orientar la mejora educativa (UNESCO, 2026a).

Desde esta mirada, la coordinación docente adquiere un valor estratégico. Coordinar no es únicamente distribuir tareas, llenar formatos o cumplir cronogramas; implica alinear propósitos, cuidar la coherencia entre planificación, enseñanza, evaluación y acompañamiento, además de evitar que cada aula avance como una isla. Cuando los equipos comparten criterios de logro, revisan producciones estudiantiles, diseñan apoyos diferenciados y acuerdan rutas comunes, la cultura institucional se vuelve más justa y menos dependiente del azar. La innovación, entonces, deja de ser una experiencia aislada de un docente motivado para convertirse en una capacidad colectiva de la escuela.

El liderazgo pedagógico compartido permite comprender que la transformación educativa no se sostiene solo con metodologías activas, recursos digitales o proyectos puntuales. Requiere una institución capaz de mirarse a sí misma, aprender con otros, cuidar sus vínculos y orientar su energía hacia el bien común. Una cultura colaborativa firme no elimina los conflictos ni promete soluciones inmediatas; más bien ofrece un modo profesional de enfrentarlos, con visión, diálogo, evidencia y compromiso. Por eso, liderar pedagógicamente una escuela en tiempos de transformación significa sostener una pregunta sencilla, pero decisiva: qué debemos hacer juntos para que cada estudiante aprenda, participe y encuentre sentido en su experiencia educativa.

4.1.1. Participación de familias y comunidad en proyectos educativos

La participación de las familias y de la comunidad en los proyectos educativos no debe entenderse como una presencia ocasional en actos escolares, reuniones informativas o actividades conmemorativas. Su sentido más profundo aparece cuando estos actores son reconocidos como corresponsables del proceso formativo, capaces de aportar lectura del territorio, memoria social, expectativas, saberes cotidianos y criterios para valorar si el aprendizaje realmente dialoga con la vida. Desde esta perspectiva, la escuela no pierde centralidad pedagógica; por el contrario, fortalece su capacidad de orientar experiencias educativas más pertinentes, porque deja de diseñar proyectos desde una mirada cerrada sobre sí misma.

El vínculo escuela-comunidad adquiere valor cuando se organiza de manera intencional en las fases de diseño, implementación y evaluación de los proyectos. Merino et al. (2025) sostienen que las prácticas educativas conectadas con instituciones comunitarias pueden favorecer aprendizajes significativos y compromiso estudiantil con el cambio social, especialmente cuando la colaboración no se limita al apoyo instrumental, sino que avanza hacia procesos de codiseño, comunicación sostenida y reflexión estructurada sobre las experiencias dentro y fuera de la escuela. Esta idea resulta clave: no basta con invitar actores externos; es necesario definir para qué participan, qué decisiones comparten, qué evidencias se recogerán y cómo se valorará su aporte pedagógico.

En este punto se incorpora la Tabla 5. Participación de familias y comunidad en proyectos educativos, la cual permite ordenar los aportes posibles de familias, líderes comunitarios, organizaciones, gobierno local y exalumnos. La tabla no debe leerse como un listado administrativo de invitados, sino como una herramienta para planificar relaciones educativas con sentido. Cada actor puede contribuir de manera distinta: las familias ayudan a comprender trayectorias y necesidades; los líderes comunitarios sitúan problemáticas del territorio; las organizaciones amplían recursos y saberes especializados; el gobierno local conecta la experiencia escolar con lo público; los exalumnos ofrecen memoria institucional, pertenencia y proyección de futuro.

Tabla 5.

Participación de familias y comunidad en proyectos educativos

Actor	Forma de participación	Aporte pedagógico	Evidencia posible
Familias	Participan en el diseño, acompañamiento y valoración de proyectos educativos	Aportan conocimiento sobre el contexto familiar, los intereses, las barreras y las	Registros de reuniones, acuerdos de acompañamiento, encuestas familiares,

	<p>mediante el diálogo con docentes, el reconocimiento de necesidades del estudiante y el apoyo a actividades vinculadas con la vida cotidiana.</p>	<p>fortalezas del estudiante. Su participación permite que el aprendizaje dialogue con la realidad cercana, sin reducirse a una tarea escolar aislada.</p>	<p>bitácoras de participación, evidencias de actividades realizadas en casa o en comunidad, retroalimentación sobre avances del estudiante.</p>
<p>Líderes comunitarios</p>	<p>Colaboran en la identificación de problemáticas del territorio, validan necesidades locales y pueden orientar proyectos relacionados con convivencia, ambiente, cultura, salud, memoria comunitaria o participación ciudadana.</p>	<p>Ayudan a situar el aprendizaje en problemas reales del entorno. Su aporte fortalece la pertinencia cultural y social del proyecto, además de ampliar la comprensión del estudiante sobre su comunidad.</p>	<p>Actas de diálogo, entrevistas, testimonios, mapas de problemas comunitarios, registros fotográficos autorizados, participación en mesas de trabajo o socialización de resultados.</p>
<p>Organizaciones</p>	<p>Se vinculan mediante charlas, asesorías, recursos, acompañamiento</p>	<p>Enriquecen el proyecto con saberes especializados, experiencias institucionales y</p>	<p>Cartas de colaboración, informes breves de participación, materiales entregados,</p>

	técnico o colaboración en actividades específicas del proyecto, según su campo de acción educativo, social, cultural, ambiental o productivo.	recursos que amplían las posibilidades de investigación, creación, intervención o difusión del aprendizaje.	talleres desarrollados, productos elaborados con apoyo externo, listas de asistencia o registros de seguimiento.
Gobierno local	Puede apoyar en la articulación territorial, facilitar información pública, abrir espacios de participación, acompañar iniciativas estudiantiles o recibir propuestas generadas por los proyectos escolares.	Conecta la experiencia educativa con la ciudadanía, la gestión territorial y la comprensión de problemas públicos. Permite que el estudiante reconozca que aprender también implica interpretar y transformar responsablemente su entorno.	Oficios, convocatorias, registros de mesas de trabajo, socialización de propuestas, uso de datos públicos, participación en campañas, evidencia de presentación de resultados o recomendaciones.
Exalumnos	Participan como mentores, referentes de trayectoria, colaboradores en actividades, acompañantes de proyectos o	Ofrecen modelos cercanos de continuidad educativa, pertenencia institucional y proyección personal. Su	Conversatorios, entrevistas, mentorías registradas, testimonios, productos colaborativos, seguimiento de

narradores de experiencias formativas vinculadas con estudios, trabajo, emprendimiento o servicio comunitario.	presencia ayuda a construir memoria escolar, motivación y sentido de futuro en los estudiantes.	actividades, participación en ferias, jornadas o socialización de proyectos.
--	---	--

La corresponsabilidad pedagógica exige cuidar la forma en que se convoca a la comunidad. Una participación mal planteada puede volverse asistencialista, decorativa o incluso extractiva, cuando la escuela solo busca información, recursos o presencia simbólica sin reconocer la voz de quienes participan. Por ello, el liderazgo pedagógico debe asegurar reglas claras, comunicación respetuosa, acuerdos alcanzables y mecanismos de devolución. El GEM Report 2026 enfatiza que compartir liderazgo en la escuela contribuye a crear entornos colaborativos donde docentes, estudiantes, familias y miembros de la comunidad pueden involucrarse de manera activa en la vida educativa.

La evaluación de estos proyectos también debe abrirse a evidencias diversas. No todo aporte comunitario se mide únicamente por productos finales; también puede observarse en actas de diálogo, bitácoras, testimonios, mapas de problemas, registros de participación, propuestas socializadas o retroalimentaciones recogidas durante el proceso. Esta mirada permite comprender que la participación no es un adorno del proyecto, sino una fuente de información pedagógica. Cuando una familia describe una barrera de aprendizaje, cuando un líder comunitario ayuda a reconocer una necesidad territorial o cuando una organización acompaña una experiencia investigativa, la escuela obtiene insumos para ajustar su enseñanza, fortalecer vínculos y ampliar el sentido del currículo.

Así, la participación de familias y comunidad se convierte en una vía concreta para desplazar la innovación desde el aula hacia el ecosistema educativo. No se trata de trasladar responsabilidades docentes a la familia ni de cargar a la comunidad con tareas que corresponden a la institución escolar. Se trata, más

bien, de construir una relación madura: la escuela conserva su responsabilidad pedagógica, pero aprende a mirar el territorio como parte del proceso formativo. En esa relación, los proyectos educativos dejan de ser actividades aisladas y se vuelven experiencias compartidas de aprendizaje, ciudadanía y compromiso social.

4.2. Ciudadanía, convivencia y responsabilidad social escolar

La ciudadanía escolar no empieza en los discursos solemnes sobre democracia, sino en la manera cotidiana en que una comunidad educativa aprende a escucharse, resolver desacuerdos, cuidar sus espacios comunes y reconocer la dignidad de cada persona. Formar ciudadanía, en este sentido, no equivale a transmitir normas abstractas ni a conducir al estudiantado hacia una posición ideológica determinada; implica crear experiencias donde el diálogo, el respeto, la responsabilidad y el juicio ético se ejerciten en situaciones reales de convivencia. La escuela forma ciudadanía cuando enseña a argumentar sin agredir, a participar sin imponer, a disentir sin romper el vínculo y a comprender que los derechos siempre conviven con responsabilidades compartidas.

Desde una perspectiva pedagógica, la convivencia no puede reducirse a disciplina ni a control de conductas. Es una cultura relacional que se aprende en el aula, en los recreos, en los proyectos, en los conflictos y en las formas de reparación. La OECD señala que la educación cívica puede influir en el compromiso social tanto de manera indirecta, mediante habilidades como lectura crítica, búsqueda de información y comprensión de asuntos públicos, como de manera directa, a través de programas específicos de ciudadanía y participación. Esta doble vía confirma que la ciudadanía se enseña en contenidos, pero también se modela en prácticas institucionales sostenidas.

La responsabilidad social escolar aparece cuando la comunidad educativa comprende que aprender no consiste únicamente en aprobar asignaturas, sino en desarrollar criterios para actuar con justicia, empatía y cuidado frente a los otros. Bosio (2024) plantea que la educación para la ciudadanía mundial ética no debe limitarse a la conciencia intercultural, sino que debe promover reflexión crítica, diálogo inclusivo, empatía, compasión, responsabilidad local-global y capacidad de actuar frente a problemas compartidos. Esta lectura resulta valiosa

porque evita dos extremos: una ciudadanía meramente declarativa, sin compromiso práctico, y una ciudadanía moralizante, que impone respuestas antes de formar pensamiento.

La empatía, en este marco, no debe confundirse con sentimentalismo. En la escuela, empatizar significa aprender a mirar una situación desde más de una perspectiva, reconocer el impacto de las propias acciones, comprender el daño que pueden causar la exclusión, la burla o la indiferencia, además de construir respuestas reparadoras. De Arriba e Ibáñez (2023), al analizar un programa de ciudadanía global basado en la ética del cuidado, muestran que el cuidado puede articular capacidades, diálogo, empatía y justicia global dentro de la práctica educativa. Lo relevante de este aporte es que sitúa la formación ética en relaciones concretas: docentes, grupo, aula, comunidad y necesidades del entorno.

La ciudadanía global puede integrarse a este horizonte sin desplazar la pertenencia local ni convertir la escuela en un espacio de abstracciones lejanas. Una educación cívica equilibrada ayuda a que el estudiante comprenda su comunidad, respete su identidad, dialogue con otras realidades y reconozca que los problemas actuales —convivencia, ambiente, desigualdad, cultura digital, discriminación o participación— tienen expresiones locales y conexiones más amplias. La OECD define la competencia global como una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores aplicados a problemas globales o situaciones interculturales; además, advierte que las actividades escolares deben ser consistentes y no acciones aisladas.

Por ello, una escuela comprometida con la ciudadanía necesita cuidar sus prácticas internas. No tendría coherencia hablar de respeto si los estudiantes no tienen espacios seguros para expresar dudas; tampoco sería suficiente promover participación si las decisiones escolares se comunican siempre de manera unilateral. La convivencia democrática se fortalece cuando existen acuerdos claros, mediación de conflictos, participación estudiantil, proyectos solidarios, deliberación guiada y evaluación de las propias formas de relacionarse. UNESCO vincula el aprendizaje socioemocional con la ética del cuidado, la empatía, la toma de decisiones responsables, la participación

comunitaria y la construcción de sociedades inclusivas, justas, pacíficas y sostenibles.

En el cierre de este apartado, ciudadanía, convivencia y responsabilidad social escolar deben comprenderse como dimensiones inseparables de una educación transformadora. Una escuela no forma ciudadanos porque declara valores en su ideario, sino porque los vuelve experiencia: en cómo se conversa, se corrige, se participa, se cuida y se repara. Ese trabajo requiere firmeza institucional, acompañamiento adulto y coherencia pedagógica, pero también humanidad. Educar para la ciudadanía es enseñar que vivir con otros exige criterio, sensibilidad y responsabilidad; no para pensar todos igual, sino para aprender a construir lo común sin borrar la diferencia.

4.3. Redes, proyectos con la comunidad y sostenibilidad de la mejora educativa

La innovación educativa adquiere mayor estabilidad cuando la escuela deja de actuar como una unidad aislada y empieza a reconocerse como parte de una red de relaciones pedagógicas, sociales y territoriales. Esta red no se reduce a convenios, invitaciones o apoyos externos; se expresa en la capacidad de construir propósitos compartidos, documentar procesos, aprender con otros y convertir las experiencias valiosas en cultura institucional. En ese sentido, la mejora educativa no depende solo de la creatividad de un docente, de una actividad exitosa o de un proyecto anual, sino de una forma colectiva de pensar, actuar, evaluar y volver a empezar con mayor claridad.

Los proyectos con la comunidad permiten que el aprendizaje dialogue con problemas, saberes y necesidades situadas, siempre que su diseño no sea improvisado ni meramente instrumental. Merino et al. (2025) muestran que los proyectos escuela-comunidad pueden favorecer aprendizajes significativos y compromiso estudiantil con el cambio social cuando existe colaboración en el diseño, implementación y evaluación, aunque advierten que las conexiones entre aprendizaje escolar y experiencias externas requieren reflexión estructurada para no quedar como vínculos incidentales. Esta advertencia es importante para cerrar el libro con prudencia: trabajar con la comunidad no transforma

automáticamente la educación, pero sí abre condiciones poderosas cuando existe intencionalidad pedagógica, continuidad y lectura crítica del proceso.

En este apartado se integra la Figura 8. Mejora educativa sostenible, concebida como un ciclo continuo de cinco nodos: diagnóstico compartido, diseño del proyecto, implementación con actores, evaluación de evidencias, retroalimentación y sostenibilidad. La figura ayuda a comprender que la mejora no avanza en línea recta ni termina con la socialización de resultados. Cada cierre debe devolver a la escuela una pregunta nueva: qué aprendimos, qué debe cambiar, qué evidencias sostienen nuestras decisiones, qué actores deben permanecer vinculados y cómo evitar que el proyecto desaparezca cuando termina el cronograma. Esa vuelta al diagnóstico no significa empezar de cero, sino mirar nuevamente la realidad con una comunidad más consciente de sus posibilidades y límites.

El aprendizaje-servicio encaja en esta lógica cuando se entiende como una pedagogía situada que articula aprendizaje académico, servicio comunitario, reflexión y responsabilidad social. Gamage et al. (2025), en una revisión sobre aprendizaje-servicio en el Bachillerato Internacional, advierten que su implementación no puede depender solo de ideales globales, porque también está atravesada por la estructura escolar, las experiencias docentes y los contextos culturales; por ello, reclaman mayor claridad para sostener prácticas coherentes en escenarios locales. Desde esta mirada, el aprendizaje-servicio no debe presentarse como una fórmula universal, sino como una posibilidad formativa que exige diálogo con el territorio, acompañamiento docente, evaluación ética del impacto y respeto por la comunidad.

La documentación pedagógica cumple aquí una función estratégica. Documentar no es llenar archivos ni acumular fotografías; es registrar decisiones, evidencias, voces, acuerdos, dificultades, cambios y aprendizajes institucionales. Una escuela que documenta sus proyectos puede distinguir entre entusiasmo momentáneo y mejora sostenible; puede reconocer qué prácticas merecen continuidad, cuáles requieren ajuste y cuáles no lograron el efecto esperado. Dapena y Castro (2025), al presentar un marco de aprendizaje-servicio basado en proyectos en educación tecnológica, destacan el valor de estructurar la

experiencia para fortalecer competencias específicas y transferibles, articulando trabajo académico con colaboración externa. Esa estructura resulta clave para que la innovación no se diluya en actividades atractivas pero poco integradas al currículo.

Figura 8.

Mejora educativa sostenible



La sostenibilidad de la mejora educativa también depende de cómo la escuela distribuye responsabilidades. Si un proyecto queda asociado únicamente a una persona, corre el riesgo de desaparecer cuando cambian los horarios, los equipos o las autoridades. En cambio, cuando se incorpora a la planificación institucional, se conversa en equipos docentes, se evalúa con evidencias, se comunica a las familias y se ajusta con la comunidad, empieza a convertirse en una práctica compartida. Las alianzas con familias, organizaciones, gobiernos locales, instituciones culturales o actores productivos pueden ampliar el horizonte educativo, pero solo son pedagógicamente valiosas cuando respetan el propósito formativo de la escuela y no reemplazan su responsabilidad de enseñar, cuidar y orientar.

Figura 9.

Liderazgo y transformación escolar sostenible

Liderazgo y Comunidad: El Motor de la Transformación Escolar



Cerrar este libro desde la mejora educativa sostenible invita a mirar la transformación con esperanza crítica. La escuela no puede resolver por sí sola todas las fracturas sociales, ni debe cargar con promesas que exceden sus posibilidades; sin embargo, tampoco es un espacio menor. En sus aulas, patios, proyectos, conversaciones y vínculos se ensayan formas concretas de comunidad. Tal vez ahí reside su fuerza más profunda: enseñar que mejorar no es hacer algo extraordinario una vez, sino aprender a sostener lo necesario con otros, incluso cuando el camino es lento, imperfecto y exigente. Una escuela que vuelve a mirar su territorio, escucha con humildad, documenta lo aprendido y transforma sus proyectos en cultura institucional no solo innova; también cuida el futuro común.

Referencias Bibliográficas

- Alfredo, R., Echeverria, V., Jin, Y., Yan, L., Swiecki, Z., Gašević, D., y Martinez-Maldonado, R. (2024). Human-centred learning analytics and AI in education: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100215. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100215>
- Asim, S., Henderson, J., Heath, M., y Milman, N. (2025). Teaching Justice-Oriented Technology Pedagogy: An Inquiry-Based Approach for Teacher Educators to Critically Address Edtech – CITE Journal. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. <https://citejournal.org/volume-24/issue-4-24/general/teaching-justice-oriented-technology-pedagogy-an-inquiry-based-approach-for-teacher-educators-to-critically-address-edtech>
- Asmayawati, Y., y Yetti, E. (2024). Pedagogical innovation and curricular adaptation in enhancing digital literacy: A local wisdom approach for sustainable development in Indonesia context. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 10(1), 100233. <https://doi.org/10.1016/j.joitmc.2024.100233>
- Balakrishnan, S. V., Muthukrishnan, P., Prasad, R. D., Boonroungrut, C., y Saroinsong, W. P. (2025). A Mixed-Method Study on Professional Learning Communities in Enhancing the Digital Competence of Primary Schools English Teachers in Malaysia. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 26(4), 488–511.

Bosio, E. T. (2024). *Ethical Global Citizenship Education*.

<https://www.cambridge.org/ec/universitypress/subjects/languages-linguistics/applied-linguistics-and-second-language-acquisition/ethical-global-citizenship-education?format=HB&isbn=9781009565219>

Boström, E., y Palm, T. (2023). The effect of a formative assessment practice on student achievement in mathematics. *Frontiers in Education*, 8.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1101192>

Brown, G. T. L., Andersson, C., Winberg, M., y Palm, T. (2023). Predicting formative feedback practices: Improving learning and minimising a tendency to ignore feedback. *Frontiers in Education*, 8.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1241998>

Cipriano, C., Ha, C., Wood, M., Sehgal, K., Ahmad, E., y McCarthy, M. F. (2024).

A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States: Considerations for marginalized students. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3, 100029. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100029>

De Arriba-Rivas, C., y Ibáñez-Ruiz, E. (2023). Teachers' insights from an ethics of care programme aimed at promoting global citizenship education in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 126, 104075.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104075>

Díaz-Briones, V. P., Palma-Saltos, K., Gayle-Morejón, A., y Guerra-Iglesia, S.

(2025). Implementación del diseño universal para el aprendizaje en estudiantes con discapacidad intelectual en Educación Media. *Revista Conrado*, 21(106), e4701–e4701.

- Gamage, D., Ledger, S., Smithers, K., y Karstadt, L. (2025). The role of service-learning in the International Baccalaureate: A scoping review, 2014–2024. *Social Sciences and Humanities Open*, 12(102088), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102088>
- Goertzen, L., Heeneman, S., y Schils, T. (2025). The impact of formative assessment on pupil academic achievement: An empirical study of the effects of a formative assessment practices program that was co-designed in a teacher community. *Learning and Instruction*, 99, 102153. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102153>
- Griffith, D. G. (2025). Análisis de las estrategias pedagógicas de inclusión educativa dirigidas a estudiantes con discapacidad en las escuelas Agustín Pío Barrios y San Roque González de Santa Cruz de Ayolas, Misiones, periodo 2024-2025. *Arandu UTIC*, 12(4), 1263–1289. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i4.1742>
- Li, J., y Gu, P. Y. (2026). Teacher continuing professional development in formative assessment: A pathway to enhanced student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 174, 105426. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105426>
- Llorent, V. J., Núñez-Flores, M., y Kaakinen, M. (2024). Inclusive education by teachers to the development of the social and emotional competencies of their students in secondary education. *Learning and Instruction*, 91, 101892. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101892>
- Mateo-Ramírez, J. L., Lucín-Lindao, L. M., Del Pezo-Reyes, S. M., y Perero-Borbor, B. E. (2025). Formación Docente para la Educación Inclusiva en

Instituciones Públicas del Ecuador: Retos y Estrategias. *Reincisol.*, 4(7), 2694–2714. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)2694-2714](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2694-2714)

Merino, I., Membrive, A., Largo, M., y Engel, A. (2025). School projects with the community: Educational practices that promote connection between learning contexts and experiences. *Acta Psychologica*, 255, 104893. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104893>

Mocha, P. M. E., Izquierdo, L. M. E., Moreno, R. F. B., y Freire, J. C. Z. (2025). Aprendizaje-Servicio (ApS) como estrategia metodológica aplicada en el bachillerato para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(1), 2173–2194. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i1.975>

Muntaner-Guasp, J. J., Bartomeu Mut-Amengual, B., Pinya-Medina, C., Muntaner-Guasp, J. J., Bartomeu Mut-Amengual, B., y Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2). <https://portalinvestigacio.uib.cat/documentos/61fa20f57ef7e91a694b8329?lang=es>

OECD. (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>

OECD. (2025). *OECD Teaching Compass: Reimagining teachers as agents of curriculum changes* (OECD Education Policy Perspectives No. 123). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8297a24a-en>

- Pilozo-Camposano, S. A. (2025). Competencias docentes para educación inclusiva: Revisión Sistemática. *Revista Simón Rodríguez*, 5(10), 438–455. <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i10.75>
- Pita-Briones, K., Jiménez-Pin, K., Saldarriaga-Alvarado, I., y Meneses-López, S. (2025). Competencias digitales docentes frente a la inteligencia artificial educativa. *593 Digital Publisher CEIT*, 10(5), 900–916.
- Purohit, S., y Dutt, A. (2024). Pedagogical innovations in management education in the 21ST century: A review and research agenda. *The International Journal of Management Education*, 22(2), 100976. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100976>
- Rodríguez-Ojeda, F. J., Chinga-Mármol, P. K., Ron-Barahona, V. M., y Salinas-Domínguez, R. (2024). Innovación pedagógica a través del desarrollo profesional docente: Impacto en la calidad educativa [Pedagogical innovation through teacher professional development: Impact on educational quality]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(especial), 11–21. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4iespecial.235>
- Shi, Y. R., Sin, K. F. K., y Wang, Y. Q. (2025). Teacher professional development of digital pedagogy for inclusive education in post-pandemic era: Effects on teacher competence, self-efficacy, and work well-being. *Teaching and Teacher Education*, 168, 105230. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105230>
- Sosa-Díaz, M. J., y Valverde-Berrocoso, J. (2022). Hacia una educación digital. Modelos de integración de las TIC en los centros educativos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(94), 939–970.

- Tagare, D., Karki, T., y Yu, W. (2025). K-12 teachers' ethical competencies for AI literacy: Insights from a systematic literature review. *Computers & Education*, 239, 105435. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105435>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- UNESCO. (2024a). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación* (Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>
- UNESCO. (2024b). *La UNESCO publica un informe sobre las habilidades socioemocionales en*. <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-publica-un-informe-sobre-las-habilidades-socioemocionales-en-salas-de-clases-de-america>
- UNESCO. (2025). *Informe mundial sobre el personal docente: Afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://doi.org/10.54675/DMNB3339>
- UNESCO. (2026a). *Global education monitoring report 2026: Access and equity, countdown to 2030* (Primera). United Nations Educational. <https://doi.org/10.54676/JLKL3223>
- UNESCO. (2026b). *Inclusion in education: What you need to know*. <https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know>

UNICEF. (2023, agosto 22). *Tracking progress on foundational learning* |.

<https://www.unicef.org/reports/tracking-progress-foundational-learning-2023>

Vergara-Calderón, R. S., y Rey-Sánchez, S. P. (2025). Competencias Digitales

en la Era del Conocimiento: Nuevos Enfoques desde la Inteligencia

Artificial. *Revista Docentes* 2.0, 18(1), 14–21.

<https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.571>

Resumen

Este libro analiza la educación contemporánea desde una mirada humanista, crítica y situada, reconociendo que transformar la escuela no significa adoptar novedades de manera apresurada, sino repensar el sentido pedagógico de cada decisión. La obra aborda los fundamentos de la innovación educativa, la identidad docente, la ética profesional y la justicia educativa como bases para responder a los desafíos sociales, tecnológicos y culturales actuales. Asimismo, examina las metodologías activas, la pedagogía digital, la inteligencia artificial generativa y la evaluación formativa como recursos que solo adquieren valor cuando fortalecen el aprendizaje, la inclusión y la participación estudiantil. También se profundiza en el bienestar, el Diseño Universal para el Aprendizaje, la primera infancia, la ruralidad y las trayectorias diversas. Finalmente, se destaca la importancia del liderazgo compartido, la corresponsabilidad comunitaria, la ciudadanía escolar y los proyectos sostenibles como caminos para convertir la innovación en cultura institucional.

Palabras Clave: innovación pedagógica; transformación educativa; inclusión; pedagogía digital; compromiso social.

Abstract

This book analyzes contemporary education from a humanistic, critical, and situated perspective, recognizing that transforming schools does not mean adopting innovations hastily, but rather rethinking the pedagogical meaning of every decision. The work addresses the foundations of educational innovation, teacher identity, professional ethics, and educational justice as key bases for responding to current social, technological, and cultural challenges. It also examines active methodologies, digital pedagogy, generative artificial intelligence, and formative assessment as resources that only gain value when they strengthen learning, inclusion, and student participation. The book further explores well-being, Universal Design for Learning, early childhood, rural education, and diverse learning pathways. Finally, it highlights the importance of shared leadership, community co-responsibility, school citizenship, and sustainable projects as ways to turn innovation into an institutional culture

Keywords: pedagogical innovation; educational transformation; inclusion; digital pedagogy; social commitment

ISBN: 978-9907-9540-2-9





La educación actual enfrenta profundos cambios sociales, tecnológicos y culturales que exigen nuevas formas de enseñar y aprender. “Educar en Tiempos de Transformación: Innovación Pedagógica y Compromiso Social” aborda la necesidad de que los sistemas educativos se adapten a estos desafíos mediante estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan el pensamiento crítico, la creatividad y la participación activa de los estudiantes. Asimismo, destaca el papel fundamental de la educación como herramienta para fortalecer la responsabilidad social, formar ciudadanos comprometidos con su entorno y contribuir al desarrollo sostenible de las comunidades.



OM
EDITORIAL