



Reimaginar la educación:

pedagogía, innovación y sentido humano en la escuela contemporánea

- Cano-Zambrano, María Esperanza
- Cedeño-Montesdeoca, Sergia Monserrate
- Cool-Vergara, Evelyn Narcisca
- Ganchozo-Loor, María Verónica
- Holguín -Intriago, Amalyb Isabel
- Mendoza-Briones, Ulbio Oscar
- Mendoza-Pérez, Arianna Victoria
- Párraga-Gallardo, Johanna Lisseth
- Sornoza-Bravo, Jean Carlos
- Zambrano-Domínguez, Viviana Isabel



PILARES PARA REIMAGINAR LA EDUCACIÓN



PEDAGOGÍA SIGNIFICATIVA

Conectar el aprendizaje con la vida real.



INNOVACIÓN CON PROPÓSITO

Usar la tecnología y la creatividad para resolver problemas.



SENTIDO HUMANO

Educar desde la empatía, el respeto y la inclusión.



APRENDIZAJE PARA LA VIDA

Desarrollar habilidades para un mundo en constante cambio.



COMUNIDAD Y COOPERACIÓN

La escuela como espacio de encuentro y transformación.

Reimaginar la educación pedagógica, innovación y sentido humano en la escuela contemporánea

Autor/es:

Cano Zambrano María Esperanza

Unidad Educativa José Vicente Luque

Cedeño Montesdeoca Sergia Monserrate

Unidad Educativa "Pichincha"

Cool Vergara Evelyn Narcisca

Unidad Educativa "Francisco Antonio Daza Zambrano"

Ganchozo Loor María Verónica

Unidad Educativa Francisco Antonio Daza Zambrano

Holguín Intriago Amalyb Isabel

Investigadora independiente

Mendoza Briones Ulbio Oscar

Unidad Educativa Rosa Emérita Macay Delgado

Mendoza Pérez Arianna Victoria

Unidad Educativa Francisco Antonio Daza Zambrano

Párraga Gallardo Johanna Lisseth

Unidad Educativa Francisco Antonio Daza Zambrano

Sornoza Bravo Jean Carlos

Investigador independiente

Zambrano Domínguez Viviana Isabel

Unidad Educativa José Vicente Luque

Datos de Catalogación Bibliográfica

Cano-Zambrano, M. E.
Cedeño-Montesdeoca, S. M.
Cool-Vergara, E. N.
Ganchozo-Loor, M. V.
Holguín-Intriago, A. I.
Mendoza-Briones, U. O.
Mendoza-Pérez, A. V.
Párraga-Gallardo, J. L.
Sornoza-Bravo, J. C.
Zambrano-Domínguez, V. I.

Reimaginar la educación pedagogía, innovación y sentido humano en la escuela contemporánea

Oriente-Manabí Editorial, Ecuador, 2026

ISBN: 978-9907-9540-4-3

Formato: 210 mm X 270 mm

98 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.

Reimaginar la educación pedagogía, innovación y sentido humano en la escuela contemporánea.

© Cano-Zambrano, María Esperanza; Cedeño-Montesdeoca, Sergia Monserrate; Cool-Vergara, Evelyn Narcisa; Ganchozo-Loor, María Verónica; Holguín -Intriago, Amalyb Isabel; Mendoza-Briones, Ulbio Oscar; Mendoza-Pérez, Arianna Victoria; Párraga-Gallardo, Johanna Lisseth; Sornoza-Bravo, Jean Carlos; Zambrano-Domínguez, Viviana Isabel.

ISBN: 978-9907-9540-4-3



<https://doi.org/10.63618/omeditorial/119>

Como citar (APA 7ma Edición):

Cano-Zambrano, M. E., Cedeño-Montesdeoca, S. M., Cool-Vergara, E. N., Ganchozo-Loor, M. V., Holguín-Intriago, A. I., Mendoza-Briones, U. O., Mendoza-Pérez, A. V., Párraga-Gallardo, J. L., Sornoza-Bravo, J. C., & Zambrano-Domínguez, V. I. (2026). *Reimaginar la educación pedagogía, innovación y sentido humano en la escuela contemporánea*. Oriente-Manabí Editorial. <https://doi.org/10.63618/omeditorial/119>

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:



Ing. Emilio Alberto Yong Chang,
PhD

Universidad Técnica Estatal de
Quevedo– Ecuador



Lcdo. Yasiel Barban Forte, Mg

Instituto Superior Tecnológico
Crecermas – Ecuador

Pontificia Universidad Católica
del Ecuador – 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 autores/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



Cano-Zambrano, María Esperanza



U. E. José Vicente Luque



maria_cano2010@hotmail.it



<https://orcid.org/0009-0003-4418-2459>



María Esperanza Cano Zambrano es una autora manabita apasionada por la educación y la enseñanza. Se interesa en fortalecer la comprensión lectora mediante estrategias didácticas sencillas y efectivas. A través de su trabajo, busca aportar al aprendizaje significativo de los estudiantes y apoyar a docentes en su labor educativa diaria.



Cedeño-Montesdeoca, Sergia Monserrate



Unidad Educativa “Pichincha”



Sergia.cedeno@docentes.educacion.edu.ec



<https://orcid.org/0009-0006-4786-7965>



Sergia Monserrate Cedeño Montesdeoca es una profesional comprometida con la transformación educativa, con formación de maestría en Educación con énfasis en Administración y Gestión Educativa. Su trayectoria como docente en la Unidad Educativa Pichincha le ha permitido consolidar una práctica pedagógica centrada en la innovación, la inclusión y el uso estratégico de herramientas digitales. Complementa su experiencia con formación permanente en pedagogía, competencias digitales, investigación e inteligencia artificial, proyectando una visión educativa orientada al desarrollo integral de los estudiantes y al fortalecimiento de una enseñanza acorde con los desafíos del mundo actual.



Cool-Vergara, Evelyn Narcisa



Unidad Educativa “Francisco Antonio Daza Zambrano”



evelyn.cool@docentes.educacion.edu.ec



<https://orcid.org/0000-0001-5415-1312>



Evelyn Narcisa Cool Vergara es docente con 12 años de experiencia en el Ministerio de Educación. Es tecnóloga en Promoción Social, licenciada en Ciencias de la Educación, mención Lenguaje y Comunicación, y posee una maestría en Educación, mención Gestión y Liderazgo. Actualmente se desempeña como docente en el área de Lengua y Literatura en Básica Superior y Bachillerato en la Unidad Educativa Francisco Antonio Daza Zambrano, del cantón Junín, Manabí. Ha publicado el artículo científico titulado “Desarrollo organizacional y su proceso de gestión en las instituciones educativas”.



Ganchozo-Loor, María Verónica



Unidad Educativa Francisco Antonio Daza Zambrano



veronica.ganchozo@docentes.educacion.edu.ec



<https://orcid.org/0009-0007-9341-9968>



María Verónica Ganchozo Loor es licenciada en Idiomas, mención Inglés-Francés, con once años de experiencia en la docencia de la asignatura de Inglés. Ha desarrollado su labor profesional en Educación Básica y Bachillerato en instituciones públicas y fiscomisionales. Posee competencias pedagógicas en diseño curricular y evaluación, con interés en la innovación educativa, las metodologías activas y la enseñanza de lenguas extranjeras con enfoque inclusivo.



Holguín-Intriago, Amalyb Isabel



Investigadora independiente



amalybisholquin@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0006-1294-932X>



Amalyb Isabel Holguín Intriago es profesional en educación con formación en pedagogía en entornos digitales y experiencia en docencia, gestión académica e innovación educativa. Ha desarrollado su labor profesional como docente y directiva en la Unidad Educativa Pichincha, integrando tecnologías educativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Posee formación en ciencias de la educación, programación y capacitación continua en inteligencia artificial, inclusión y liderazgo pedagógico. Su producción académica incluye investigaciones orientadas al fortalecimiento de la educación y la participación familiar en el proceso formativo, reflejando su compromiso con una educación de calidad y contextualizada.



Mendoza-Briones, Ulbio Oscar



Unidad Educativa Rosa Emérita Macay
Delgado



ulbioo.mendoza@docentes.educacion.edu.ec



<https://orcid.org/0009-0002-9435-1911>



Docente con 15 años de experiencia en el ámbito educativo. Inició su trayectoria profesional en la Escuela de Educación Básica Mariscal Sucre, donde laboró durante tres años lectivos. Posteriormente, ejerció en la Unidad Educativa Gustavo Avellán Flores, ubicada en la parroquia Charapotó del cantón Sucre. Mediante proceso de sectorización extraordinaria, se incorporó a la Unidad Educativa Rosa Emérita Macay Delgado, institución en la que ha desarrollado una trayectoria de aproximadamente diez años. Se considera un docente innovador y cuenta con una maestría en Educación Básica por la Universidad Estatal de Milagro.



Mendoza-Pérez, Arianna Victoria



Unidad Educativa Francisco Antonio Daza
Zambrano



ariannamendoza53@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0006-4472-4678>



Licenciada en Educación y docente con experiencia en el magisterio ecuatoriano desde el año 2016. Ha ejercido su profesión en instituciones educativas del cantón Pichincha, en la provincia de Manabí, así como en Quevedo, provincia de Los Ríos. A lo largo de su trayectoria ha trabajado en diferentes instituciones y distritos educativos, consolidando una experiencia profesional vinculada a la enseñanza, la adaptación a diversos contextos escolares y el compromiso con la formación de sus estudiantes. Actualmente se desempeña en la Unidad Educativa Francisco Antonio Daza Zambrano.



Párraga-Gallardo, Johanna Lisseth



Unidad Educativa Francisco Antonio Daza
Zambrano



johanna.parraga@docentes.educacion.edu.ec



<https://orcid.org/0009-0002-6994-175X>



Docente con tres años de experiencia en el Ministerio de Educación del Ecuador. Cuenta con una licenciatura en Ciencias de la Educación, mención Inglés, formación que respalda su desempeño profesional en el campo educativo. En el transcurso de su labor docente ha evidenciado vocación y compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes.



Sornoza-Bravo, Jean Carlos



Investigador independiente



sornozajeaan@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0001-5009-9190>



Jean Carlos Sornoza Bravo es profesional ecuatoriano en el campo de la Ingeniería Mecánica, con sólida formación de cuarto nivel. Posee el grado de magíster en Ingeniería Mecánica, mención Eficiencia Energética, así como una maestría en Educación, mención Docencia e Investigación en Educación Superior. Cuenta con una trayectoria aproximada de seis años en el ámbito educativo, desempeñándose como docente en instituciones del sector público y privado. Actualmente también ejerce como catedrático en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, contribuyendo a la formación académica de estudiantes de nivel superior. Su labor investigativa se refleja en la publicación de artículos científicos orientados al desarrollo del conocimiento y la innovación educativa y tecnológica.



Zambrano-Domínguez, Viviana Isabel



U. E. José Vicente Luque



viviana.zambranod@docentes.educacion.edu.ec



<https://orcid.org/0009-0006-6042-7323>



Profesional ecuatoriana nacida en Bahía de Caráquez, provincia de Manabí. Realizó sus estudios primarios en la Escuela Particular Santa Luisa de Marillac y continuó su formación secundaria en el Colegio Mercedes. Posteriormente cursó estudios superiores en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, donde obtuvo el título de ingeniera en Comercio Exterior y Negocios Internacionales. En su formación de posgrado alcanzó una maestría en Gestión Pública por la ESPAM “Manuel Félix López” y una maestría en Educación Básica por la Universidad Estatal de Milagro.

Índice

Reseña de Autores	vi
Índice	xii
Índice de Tablas.....	xv
Índice de Figuras	xvi
Introducción	xvii
Capítulo I: La escuela contemporánea ante el desafío de reimaginar la educación	1
1.1. Reimaginar la educación: entre crisis, cambio y esperanza pedagógica	2
1.1.1. La escuela ante las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas.....	4
1.1.2. Educar con sentido humano en tiempos de incertidumbre	6
1.2. Pedagogía, innovación y compromiso social: una relación necesaria .	9
1.2.1. Innovar no es decorar la enseñanza: criterios para una innovación auténtica	11
1.2.2. El compromiso social de la escuela como horizonte educativo ..	15
1.3. Identidad docente, ética profesional y mediación pedagógica.....	16
1.3.1. El docente como mediador ético del aprendizaje	18
1.3.2. Profesionalidad docente y aprendizaje permanente.....	20
Capítulo II: Innovación pedagógica y metodologías para aprendizajes con sentido	25
2.1. Metodologías activas para una pedagogía significativa	26
2.1.1. Aprendizaje basado en proyectos, problemas y retos	28
2.1.2. Aprendizaje cooperativo y construcción social del conocimiento	31
2.2. Currículo, interdisciplinariedad y contextualización del aprendizaje ..	32

2.2.1. Interdisciplinariedad, proyectos integradores y pensamiento complejo	34
2.2.2. Escuela, territorio y aprendizaje situado.....	37
2.3. Evaluación formativa, retroalimentación y evidencias de aprendizaje	39
2.3.1. Retroalimentar para aprender: criterios, seguimiento y mejora ..	41
2.3.2. Evidencias de aprendizaje, portafolios y documentación pedagógica	43
Capítulo III: Pedagogía digital, inteligencia artificial y nuevas mediaciones del aprendizaje	47
3.1. Pedagogía digital y rediseño de la experiencia educativa	48
3.1.1. De usar tecnología a diseñar experiencias de aprendizaje	50
3.1.2. Brecha digital, inclusión y justicia en el acceso al aprendizaje ...	54
3.2. Inteligencia artificial generativa y educación humanocéntrica	55
3.2.1. Oportunidades pedagógicas de la IA generativa.....	57
3.2.2. Riesgos éticos: sesgos, dependencia, autoría y pensamiento crítico	60
3.3. Competencias digitales, ciudadanía y alfabetización crítica	61
3.3.1. Competencia digital docente para transformar la enseñanza.....	63
3.3.2. Ciudadanía digital, comunicación y responsabilidad en entornos virtuales	68
Capítulo IV: Inclusión, liderazgo y sostenibilidad de la mejora educativa	70
4.1. Inclusión educativa, diversidad y justicia pedagógica.....	71
4.1.1. Diseño Universal para el Aprendizaje y flexibilización pedagógica	73
4.1.2. Participación familiar y acompañamiento integral del estudiante	77
4.2. Liderazgo pedagógico, cultura colaborativa y mejora institucional	78
4.2.1. Liderazgo directivo y toma de decisiones basada en evidencias	80
4.2.2. Comunidades profesionales de aprendizaje y colaboración docente	84

4.3.	Redes, comunidad y sostenibilidad de la innovación educativa	85
4.3.1.	Escuela-comunidad: redes para aprender y transformar.....	87
4.3.2.	Sostenibilidad de la mejora: de los proyectos aislados a la cultura institucional	91
	Referencias Bibliográficas.....	93

Índice de Tablas

Tabla 1. Dimensiones del sentido humano en educación.....	9
Tabla 2. Innovación auténtica frente a novedad superficial	15
Tabla 3. Rasgos de la profesionalidad docente actual	23
Tabla 4. Diferencias entre ABP, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en retos	30
Tabla 5. Componentes de un proyecto interdisciplinario	37
Tabla 6. Tipos de retroalimentación pedagógica	43
Tabla 7. Ficha modelo de documentación pedagógica.....	45
Tabla 8. Uso instrumental vs. uso pedagógico de la tecnología	54
Tabla 9. Usos posibles de la IA generativa en educación	60
Tabla 10. Dimensiones de la competencia digital docente	68
Tabla 11. Principios del DUA aplicados al aula	76
Tabla 12. Decisiones educativas basadas en evidencias	84
Tabla 13. Actores de la red educativa comunitaria	90

Índice de Figuras

Figura 1. Educación en transformación	4
Figura 2. Triángulo pedagógico de la innovación con sentido	11
Figura 3. Identidad docente contemporánea	18
Figura 4. Ecosistema de metodologías activas	28
Figura 5. Del currículo prescrito al aprendizaje situado	34
Figura 6. Ciclo de evaluación formativa.....	40
Figura 7. Pedagogía digital con sentido humano.....	49
Figura 8. Uso humanocéntrico de la inteligencia artificial en educación	57
Figura 9. Alfabetización digital crítica	63
Figura 10. Escuela inclusiva como ecosistema de participación	72
Figura 11. Liderazgo pedagógico compartido.....	79
Figura 12. Mejora educativa sostenible	86

Introducción

Reimaginar la educación es una tarea urgente, pero también profundamente humana. La escuela contemporánea se encuentra frente a desafíos que ya no pueden resolverse con respuestas pedagógicas heredadas de contextos más estables. Las transformaciones sociales, culturales, tecnológicas y emocionales que atraviesan la vida de los estudiantes obligan a revisar el sentido de enseñar, aprender, convivir y participar. En este escenario, la educación no puede limitarse a la transmisión de contenidos ni a la reproducción de rutinas institucionales; necesita recuperar su dimensión formativa, ética y social. Reimaginar la escuela significa, entonces, mirar con honestidad lo que todavía funciona, reconocer aquello que se ha agotado y construir nuevas posibilidades sin perder de vista la dignidad del estudiante.

Desde la experiencia docente, se comprende que toda transformación educativa comienza en el aula, pero no se agota en ella. Cada clase revela preguntas que van más allá del currículo: por qué algunos estudiantes participan y otros permanecen en silencio, por qué ciertos aprendizajes se consolidan mientras otros se olvidan rápidamente, por qué la tecnología motiva en algunos casos y en otros solo distrae, o por qué una misma estrategia puede incluir a unos y dejar fuera a otros. Estas preguntas muestran que educar hoy exige una mirada más fina, más sensible y más profesional. El docente ya no puede actuar únicamente como expositor de saberes; necesita ser mediador, diseñador de experiencias, lector del contexto, acompañante de trayectorias y constructor de oportunidades.

Este libro parte de una convicción central: la innovación educativa solo tiene sentido cuando mejora la vida pedagógica de la escuela. No toda novedad transforma, no toda herramienta digital enseña mejor y no toda metodología activa garantiza aprendizaje profundo. La innovación auténtica requiere intención, coherencia, evidencia y compromiso social. Por ello, el texto propone comprender la pedagogía como el criterio que orienta el cambio, la innovación como la posibilidad de renovar las prácticas y el sentido humano como el horizonte que impide reducir la educación a rendimiento, eficiencia o cumplimiento administrativo. En esa relación se juega una parte importante del futuro escolar.

A lo largo de sus capítulos, la obra desarrolla una lectura integrada de la escuela contemporánea. Primero, aborda la necesidad de reimaginar la educación desde la crisis, el cambio y la esperanza pedagógica, colocando en el centro la identidad docente, la ética profesional y la mediación del aprendizaje. Luego, profundiza en las metodologías activas, el currículo contextualizado, la interdisciplinariedad, la evaluación formativa y la retroalimentación como caminos para construir aprendizajes con sentido. Esta secuencia permite comprender que innovar no significa improvisar, sino planificar con mayor precisión, acompañar con mayor responsabilidad y evaluar con mayor justicia.

El libro también reconoce que la pedagogía digital y la inteligencia artificial generativa han abierto nuevas posibilidades, pero también nuevas tensiones. La tecnología puede ampliar el acceso, diversificar recursos, apoyar la planificación, facilitar la retroalimentación y enriquecer los procesos de aprendizaje. Sin embargo, cuando se incorpora sin criterio pedagógico, puede profundizar brechas, debilitar el pensamiento crítico o convertir la enseñanza en una experiencia más dependiente de herramientas que de vínculos. Por eso, la obra defiende una educación digital humanocéntrica, donde la tecnología no sustituya al docente ni desplace la experiencia humana de aprender, sino que se subordine a propósitos formativos claros, inclusivos y éticamente responsables.

Otro eje fundamental de esta reflexión es la inclusión educativa. Una escuela que se declara innovadora, pero no logra incluir, todavía tiene una deuda pedagógica pendiente. La diversidad del aula exige superar la idea de un estudiante promedio y avanzar hacia prácticas flexibles, accesibles y sensibles a las distintas formas de aprender, participar y expresar lo comprendido. En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje, el acompañamiento integral, la participación familiar y la toma de decisiones basada en evidencias aparecen como componentes necesarios para construir una justicia pedagógica cotidiana. La inclusión no se demuestra en los documentos institucionales, sino en la experiencia real de los estudiantes que logran sentirse reconocidos, acompañados y capaces.

Esta obra invita a pensar la mejora educativa como una construcción sostenible. La escuela no se transforma mediante proyectos aislados, liderazgos

individuales o esfuerzos docentes solitarios. Requiere cultura colaborativa, liderazgo pedagógico compartido, comunidades profesionales de aprendizaje, redes con el territorio y memoria institucional. Reimaginar la educación, en última instancia, implica asumir que la escuela puede seguir siendo un espacio de esperanza si es capaz de aprender de sí misma, cuidar a quienes la habitan y sostener prácticas que hagan del aprendizaje una experiencia más justa, significativa y humana. Este libro se ofrece como una contribución a esa tarea, desde una mirada docente comprometida con la pedagogía, la innovación y el sentido humano de la educación contemporánea.

**Capítulo I: La escuela contemporánea ante el desafío
de reimaginar la educación**



La escuela contemporánea ante el desafío de reimaginar la educación

1.1. Reimaginar la educación: entre crisis, cambio y esperanza pedagógica

Reimaginar la educación no significa negar lo construido, sino mirar con honestidad aquello que ya no responde a las preguntas del presente. La escuela contemporánea habita una época marcada por crisis superpuestas: desigualdad social, brechas tecnológicas, deterioro de los vínculos comunitarios, incertidumbre laboral, fragilidad emocional y pérdida de sentido en muchas experiencias de aprendizaje. En este escenario, educar no puede reducirse a cumplir programas o administrar contenidos; implica reconstruir la confianza en la posibilidad de aprender, convivir y proyectar una vida digna. La UNESCO (2021) plantea la necesidad de un nuevo contrato social para la educación, entendido como una invitación a repensar las relaciones entre estudiantes, docentes, conocimiento, sociedad y planeta. Esta idea resulta central porque devuelve a la educación su condición de proyecto colectivo y no solo de servicio escolar.

La crisis de aprendizaje mostró con crudeza que asistir a la escuela no siempre equivale a aprender con profundidad. UNICEF, UNESCO y el Banco Mundial advirtieron que la pobreza de aprendizaje se agravó después de la pandemia, especialmente en niños que no logran leer y comprender un texto sencillo hacia los diez años, lo que confirma que el problema no es únicamente de cobertura, sino de calidad, continuidad y justicia educativa (UNICEF, 2022). La escuela, por tanto, no puede limitarse a recuperar clases perdidas; necesita recuperar trayectorias, vínculos, motivaciones y oportunidades. Esta tarea exige sensibilidad pedagógica, pero también capacidad institucional para reconocer que detrás de cada rezago hay historias familiares, territoriales, emocionales y económicas que no siempre entran en los diagnósticos tradicionales.

En medio de ese panorama, el cambio tecnológico aparece como promesa y como tensión. Las tecnologías digitales, la inteligencia artificial y los entornos híbridos amplían posibilidades de acceso, personalización y creación; sin

embargo, también pueden profundizar desigualdades cuando se introducen sin conectividad, sin formación docente, sin criterios éticos o sin una finalidad pedagógica clara. La UNESCO (2023) advierte que la tecnología educativa debe evaluarse desde su pertinencia, equidad, escalabilidad y sostenibilidad, no desde el entusiasmo por la novedad. De ahí que reimaginar la educación implique preguntarse para qué se usa la tecnología, quién se beneficia, quién queda fuera y qué tipo de humanidad se está formando cuando la pantalla sustituye la conversación pedagógica.

La esperanza pedagógica no es ingenuidad. Es una postura profesional que reconoce las dificultades, pero se niega a convertirlas en destino. En las escuelas reales, especialmente en contextos vulnerables, la esperanza se expresa en docentes que ajustan una explicación, directivos que reorganizan recursos, familias que acompañan pese a sus límites y estudiantes que vuelven a intentarlo después de haber fracasado. La OECD (2023) sostiene que la equidad y la inclusión requieren abordajes sistémicos, articulados con gobernanza, recursos, desarrollo de capacidades, intervenciones escolares y evaluación. Esta lectura permite comprender que la esperanza educativa necesita estructura: no basta con la buena voluntad si no existen condiciones institucionales que sostengan la mejora.

Reimaginar la educación, entonces, supone colocar en el centro a la escuela contemporánea como espacio de transformación humana. No una escuela idealizada, perfecta o inmune al conflicto, sino una institución capaz de leer su tiempo, dialogar con la cultura digital, responder a la desigualdad, sostener el cuidado y renovar sus formas de enseñar. La crisis abre preguntas; el cambio exige decisiones; la esperanza pedagógica aporta horizonte. Allí donde la educación vuelve a preguntarse por el sentido de formar personas, la escuela deja de ser una maquinaria de repetición y se convierte en territorio de posibilidad.

Figura 1.

Educación en transformación



La transformación educativa emerge de la interacción dinámica entre contexto, sujetos, instituciones y prácticas pedagógicas.

1.1.1. La escuela ante las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas

La escuela contemporánea ya no educa en un mundo estable, previsible o culturalmente homogéneo. Sus aulas reúnen estudiantes atravesados por lenguajes digitales, consumos culturales veloces, nuevas formas de socialización, cambios familiares, migraciones, precariedad económica y expectativas sociales que se modifican con rapidez. Esto obliga a comprender la escuela como una institución situada, es decir, como un espacio que no solo transmite saberes, sino que interpreta el contexto y responde a él desde una intencionalidad formativa. Cuando la escuela desconoce estas transformaciones,

corre el riesgo de enseñar para un mundo que ya no existe; cuando las asume críticamente, puede convertirlas en oportunidad para renovar currículo, convivencia, acompañamiento y participación.

Las transformaciones tecnológicas han sido especialmente intensas. La OECD (2025) señala que el aumento del uso de recursos digitales durante la pandemia y el avance de la inteligencia artificial generativa han llevado a los sistemas educativos a revisar políticas para preparar a las escuelas de manera efectiva y equitativa para la era digital. Sin embargo, esta preparación no debe confundirse con equipamiento aislado. La pregunta de fondo no es cuántos dispositivos tiene una institución, sino cómo esos recursos amplían el pensamiento, la colaboración, la creatividad, la inclusión y la autonomía del estudiante. Una escuela digitalmente transformada no es la que reemplaza cuadernos por pantallas, sino la que rediseña sus mediaciones para aprender mejor.

También se han transformado las culturas juveniles e infantiles. Hoy los estudiantes aprenden, se informan, se comunican y construyen identidad en entornos múltiples, muchos de ellos fuera del control escolar. Esta realidad exige una escuela menos defensiva y más dialogante, capaz de enseñar criterios para habitar la cultura digital sin perder profundidad, concentración ni sentido ético. UNESCO (2023) insiste en que la tecnología debe apoyar el aprendizaje, pero no sustituir la relación humana que sostiene la enseñanza. Esta advertencia es importante porque la educación no se agota en acceder a información: requiere acompañamiento, conversación, error, pregunta, interpretación y vínculo.

La desigualdad educativa, por su parte, no desaparece con la modernización tecnológica; a veces se vuelve menos visible. Estudiantes con menor conectividad, familias con menos capital cultural, docentes con escasa formación digital o instituciones con débil infraestructura enfrentan mayores dificultades para integrarse a las nuevas dinámicas de aprendizaje. Por ello, la respuesta institucional debe articular innovación con equidad. La OECD (2023) plantea que los sistemas educativos inclusivos necesitan gobernanza, recursos, capacidades, intervenciones escolares y monitoreo para evitar que la diversidad se convierta en exclusión. La escuela que comprende su tiempo no se limita a

adaptarse al cambio; lo filtra pedagógicamente para que ningún estudiante quede reducido a espectador de la transformación.

1.1.2. Educar con sentido humano en tiempos de incertidumbre

Educar con sentido humano en tiempos de incertidumbre significa volver a mirar al estudiante como persona completa, no como resultado, promedio, usuario o indicador. La incertidumbre contemporánea afecta la forma en que niños, adolescentes y jóvenes se relacionan con el futuro: muchos viven entre expectativas de éxito, ansiedad, presión digital, fragilidad emocional y dudas sobre el valor de lo que aprenden. Frente a ello, la escuela necesita sostener una pedagogía que reconozca la dimensión cognitiva, afectiva, ética, corporal y social del aprendizaje. No se trata de abandonar la exigencia académica, sino de preguntarse qué tipo de exigencia ayuda a crecer y cuál solo produce miedo, desconexión o silencio.

El sentido humano de la educación se expresa en prácticas concretas: escuchar antes de corregir, explicar antes de sancionar, acompañar antes de etiquetar, evaluar para mejorar y no solo para clasificar. Alzate y Castañeda (2020) entienden la mediación pedagógica como una práctica cargada de significado y reconocimiento hacia las personas en formación y sus contextos. Esta perspectiva resulta especialmente valiosa porque desplaza la enseñanza desde una lógica transmisiva hacia una lógica relacional, donde el docente no solo entrega contenidos, sino que crea condiciones para que el estudiante pueda apropiarse de saberes con sentido.

La educación humanizada también requiere cuidar a quienes cuidan. No hay escuela sensible con docentes agotados, solos o institucionalmente desprotegidos. El bienestar docente no es un asunto periférico, porque incide en la calidad de la relación pedagógica, en la estabilidad emocional del aula y en la capacidad de sostener procesos inclusivos. Estudios recientes sobre bienestar en profesorado de educación infantil y primaria muestran la importancia de atender las condiciones emocionales de los docentes para trabajar también el bienestar del estudiantado (Salavera, 2024). Esto obliga a pensar el sentido humano no como discurso decorativo, sino como cultura institucional: horarios

razonables, acompañamiento, formación, confianza profesional y liderazgo cercano.

Enseñar con humanidad implica aceptar que la escuela no puede resolver todas las heridas sociales, pero sí puede convertirse en un lugar donde cada estudiante sea visto, nombrado y acompañado. En contextos de incertidumbre, la escuela ofrece algo que ninguna tecnología reemplaza por completo: presencia adulta significativa, experiencia compartida, palabra orientadora y comunidad. Educar con sentido humano es, en última instancia, defender la dignidad del aprendizaje. Es recordar que detrás de toda competencia hay una biografía, detrás de toda dificultad hay una historia y detrás de toda innovación debe existir una pregunta ética: ¿esto ayuda a vivir, aprender y convivir mejor?

Tabla 1.

Dimensiones del sentido humano en educación

Dimensión	Significado pedagógico	Riesgo de ausencia	Ejemplo escolar
Cuidado	Implica organizar la enseñanza desde una preocupación real por el bienestar físico, emocional, cognitivo y social del estudiante. No se limita a proteger, sino que crea condiciones para que aprender no sea una experiencia de temor, abandono o indiferencia.	La escuela puede convertirse en un espacio frío, centrado solo en el rendimiento, donde las dificultades emocionales, familiares o sociales del estudiante pasan inadvertidas y afectan su permanencia, participación y aprendizaje.	El docente identifica que un estudiante ha disminuido su participación, conversa con él de manera respetuosa, ajusta temporalmente algunas actividades y coordina apoyo con el DECE, tutoría o familia sin exponerlo frente al grupo.
Escucha	Supone reconocer la voz del estudiante como parte activa del proceso educativo. Escuchar permite comprender intereses, dudas, emociones, formas de aprender y	Se imponen decisiones pedagógicas sin conocer la experiencia real del estudiante. Esto puede generar desmotivación, silencio, baja confianza, resistencia a participar	Antes de iniciar un proyecto de aula, el docente recoge preguntas de los estudiantes sobre el tema, identifica sus conocimientos previos y adapta algunas

barreras que no siempre aparecen en una evaluación escrita.

y una relación educativa basada en obediencia antes que en comprensión.

actividades según sus inquietudes, sin perder el objetivo curricular.

Dignidad	Coloca a cada estudiante como sujeto valioso, capaz de aprender y merecedor de respeto, aun cuando tenga dificultades académicas, conductuales o sociales. La dignidad exige corregir sin humillar y evaluar sin etiquetar.	Aparecen prácticas de exclusión simbólica: burlas, comparaciones, bajas expectativas, castigos públicos o trato diferenciado que deteriora la autoestima académica y la pertenencia escolar.	Durante una retroalimentación, el docente evita expresiones como “no sabes nada” y utiliza frases orientadoras: “este procedimiento aún necesita ajuste; revisemos juntos dónde se produjo la dificultad”.
----------	---	--	--

Vínculo	Se refiere a la relación pedagógica significativa que permite que el estudiante se sienta reconocido, acompañado y parte de una comunidad de aprendizaje. El vínculo no reemplaza la exigencia académica; la hace más posible.	El aprendizaje se vuelve distante y mecánico. El estudiante puede asistir físicamente, pero sin implicarse emocional ni intelectualmente en la clase, lo que aumenta la desconexión, el ausentismo o la indiferencia.	El docente saluda por el nombre, recuerda procesos previos, reconoce pequeños avances y genera momentos de diálogo breve que fortalecen la confianza sin perder la organización de la clase.
---------	--	---	--

Participación	Comprende la posibilidad real de intervenir, preguntar, proponer, colaborar y construir aprendizaje con otros. Participar no es solo hablar en clase, sino tener oportunidades diversas para expresar comprensión.	La clase se concentra en unos pocos estudiantes, mientras otros permanecen invisibles. Se reproduce una enseñanza pasiva donde la participación depende de la seguridad verbal, la rapidez o la confianza previa.	En una actividad de análisis, el docente ofrece varias formas de participación: discusión en parejas, respuesta escrita breve, exposición voluntaria y construcción colectiva en la pizarra.
---------------	--	---	--

Justicia	<p>Orienta la enseñanza hacia la equidad, reconociendo que no todos los estudiantes aprenden desde las mismas condiciones. La justicia educativa no significa dar lo mismo a todos, sino ofrecer apoyos pertinentes para que todos puedan avanzar.</p>	<p>Se confunde igualdad con homogeneidad. Los estudiantes con mayores barreras quedan rezagados, mientras la escuela interpreta sus dificultades como falta de esfuerzo individual y no como una necesidad de apoyo pedagógico.</p>	<p>Para una evaluación, el docente mantiene el mismo objetivo de aprendizaje, pero ofrece apoyos diferenciados: guía de pasos, tiempo adicional, lectura acompañada o posibilidad de demostrar el aprendizaje mediante una producción oral o visual.</p>
Integralidad	<p>Entiende al estudiante como una persona completa: piensa, siente, convive, crea, se comunica y actúa en un contexto. La enseñanza integral articula conocimientos, habilidades, valores, emociones y convivencia.</p>	<p>La educación se fragmenta en contenidos aislados, desconectados de la vida del estudiante. Esto reduce el aprendizaje a memorización y dificulta el desarrollo de capacidades éticas, sociales, comunicativas y reflexivas.</p>	<p>En una unidad sobre ambiente, el docente integra lectura, investigación, datos locales, trabajo colaborativo, reflexión ética y propuesta comunitaria, vinculando aprendizaje académico con responsabilidad social.</p>

1.2. Pedagogía, innovación y compromiso social: una relación necesaria

La innovación educativa solo adquiere valor cuando nace de una pregunta pedagógica y se orienta hacia una finalidad social. Innovar no puede ser una carrera por introducir recursos llamativos, metodologías de moda o discursos tecnológicos sin relación con las necesidades reales del aula. La pedagogía aporta el criterio; la innovación aporta la posibilidad de cambio; el compromiso social aporta el horizonte ético. Cuando estos tres elementos se separan, la escuela corre el riesgo de producir experiencias fragmentadas: mucha actividad, poco aprendizaje; mucha herramienta, poca comprensión; mucho discurso de cambio, poca justicia educativa.

La pedagogía permite recordar que toda innovación debe responder a preguntas esenciales: qué se aprende, cómo se aprende, para qué se aprende, quiénes están participando y quiénes siguen quedando al margen. Desde esta mirada, la innovación no es un objeto externo que llega a la escuela, sino una decisión profesional que transforma la práctica para hacerla más significativa, inclusiva y pertinente. La OECD (2023) sostiene que la equidad y la inclusión no dependen de una sola medida, sino de políticas y prácticas articuladas que integren recursos, capacidades, intervenciones escolares y evaluación. Esta lectura ayuda a comprender que innovar con sentido exige mirar la experiencia educativa completa, no solo el momento visible de la clase.

El compromiso social, por su parte, impide que la innovación se vuelva elitista. Una propuesta pedagógica puede ser creativa y, al mismo tiempo, excluyente si solo funciona para quienes tienen mejores condiciones de conectividad, apoyo familiar, seguridad emocional o capital cultural. Por eso, la innovación con compromiso social pregunta por los estudiantes que no participan, por quienes aprenden a otro ritmo, por quienes no tienen voz en el aula y por quienes han normalizado el fracaso como parte de su trayectoria escolar. La transformación educativa debe tocar la vida cotidiana de la escuela: la forma de explicar, de evaluar, de agrupar, de escuchar, de usar la tecnología y de construir comunidad.

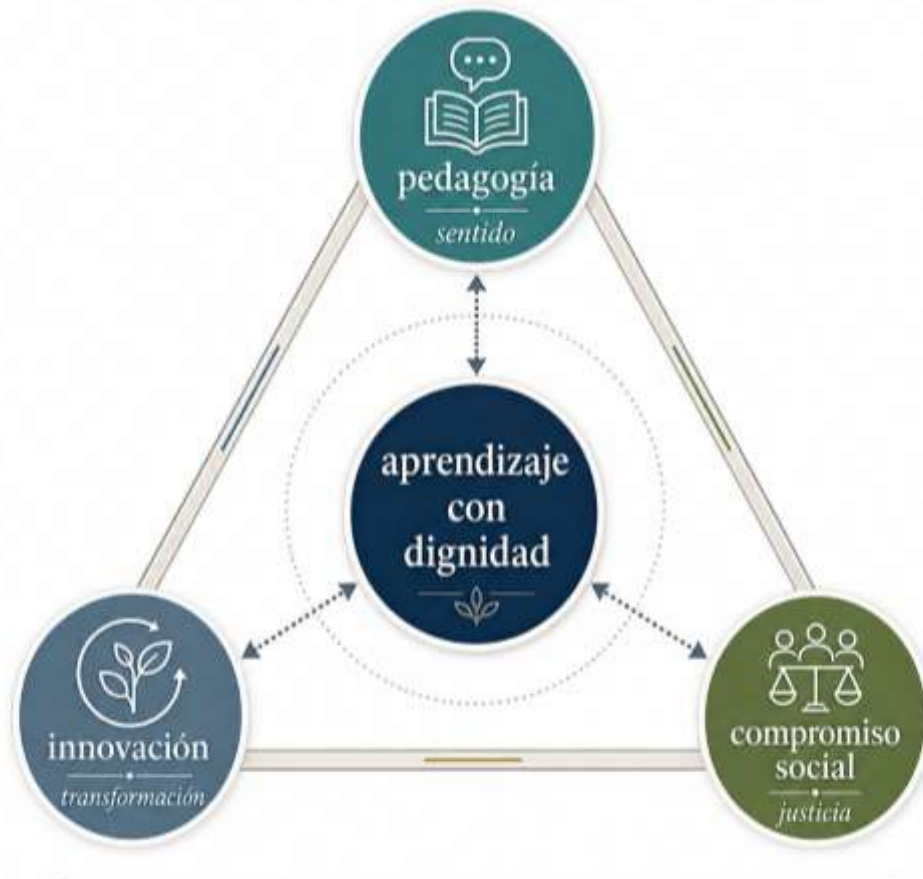
La UNESCO (2023) advierte que la tecnología en educación debe ser valorada por su pertinencia y su contribución real al aprendizaje, no por su presencia material. Esa advertencia puede extenderse a toda innovación pedagógica: una metodología activa, un proyecto interdisciplinario o una estrategia digital solo son valiosos si mejoran la comprensión, la participación, la autonomía y la justicia en el aula. Desde esta perspectiva, el docente no es ejecutor de modas, sino diseñador crítico de experiencias formativas. Su tarea consiste en traducir grandes discursos de innovación en decisiones pedagógicas concretas, posibles y sensibles al contexto.

La relación entre pedagogía, innovación y compromiso social constituye uno de los núcleos de la escuela contemporánea. Allí donde la pedagogía orienta, la innovación moviliza y el compromiso social dignifica, la enseñanza deja de ser repetición y se convierte en construcción de oportunidades. Esta relación no

promete soluciones rápidas; exige reflexión, evaluación, trabajo colaborativo y liderazgo educativo. Pero ofrece una ruta necesaria: transformar la escuela sin deshumanizarla, modernizarla sin vaciarla de sentido y abrirla al futuro sin abandonar a quienes más necesitan del presente escolar.

Figura 2.

Triángulo pedagógico de la innovación con sentido



La innovación educativa adquiere sentido cuando articula pedagogía, transformación y justicia para sostener aprendizajes con dignidad.

1.2.1. Innovar no es decorar la enseñanza: criterios para una innovación auténtica

Una de las confusiones más frecuentes en la escuela actual consiste en asociar innovación con apariencia. Aulas coloridas, aplicaciones digitales, dinámicas grupales o presentaciones interactivas pueden enriquecer la enseñanza, pero no garantizan por sí mismas aprendizaje profundo. Innovar no es decorar la

práctica, sino modificar de manera intencional aquello que impide comprender, participar o avanzar. La innovación auténtica se reconoce cuando responde a un problema pedagógico real, se ajusta al contexto, involucra activamente a los estudiantes y produce evidencias de mejora. Lo demás puede ser novedad superficial: agradable, visible, incluso motivadora por un momento, pero insuficiente para transformar la experiencia educativa.

El primer criterio de autenticidad es la pertinencia. Una innovación pertinente nace de una lectura honesta del aula: qué necesitan aprender los estudiantes, qué obstáculos enfrentan, qué recursos existen y qué condiciones institucionales pueden sostener el cambio. El segundo criterio es la coherencia pedagógica. No toda actividad participativa es significativa, ni toda herramienta digital mejora el aprendizaje. La OECD (2025) propone analizar la transformación digital desde dimensiones como enfoques pedagógicos, currículo, evaluación, regulación, infraestructura, desarrollo de capacidades y monitoreo, lo que confirma que innovar exige una arquitectura institucional, no solo entusiasmo docente.

El tercer criterio es la evidencia. Una innovación auténtica debe dejar señales verificables: estudiantes que argumentan mejor, participan más, resuelven problemas con mayor autonomía, colaboran con sentido, comprenden conceptos antes inaccesibles o se sienten reconocidos en el aula. Esto no significa reducir la innovación a pruebas estandarizadas, sino observar, documentar y analizar el aprendizaje con responsabilidad profesional. La UNESCO (2023) recomienda que el uso de tecnología educativa se fundamente en evidencia sobre su pertinencia y aporte, criterio que también debe aplicarse a metodologías, proyectos y modelos de aula.

El cuarto criterio es la sostenibilidad. Una experiencia innovadora no debería depender únicamente del carisma de un docente, de una capacitación aislada o de un recurso temporal. Requiere colaboración, acompañamiento directivo, formación continua, evaluación y cultura institucional. Cuando una innovación no puede sostenerse, compartirse o adaptarse, termina como evento excepcional. En cambio, cuando se integra a la vida pedagógica de la escuela, se convierte en mejora. Innovar con autenticidad es elegir menos espectáculo y más sentido;

menos acumulación de actividades y más profundidad; menos urgencia por impresionar y más paciencia para transformar.

Tabla 2.

Innovación auténtica frente a novedad superficial

Criterio	Innovación auténtica	Novedad superficial	Evidencia esperada
Pertinencia contextual	Surge de una lectura real del aula, la institución y el territorio. Responde a necesidades concretas de los estudiantes, considerando sus ritmos, barreras, recursos disponibles, cultura escolar y condiciones familiares o comunitarias.	Se aplica porque está de moda, porque fue sugerida externamente o porque parece atractiva, sin analizar si responde a los problemas reales del grupo o de la institución.	Diagnóstico previo de necesidades; relación clara entre el problema pedagógico identificado y la estrategia implementada; ajustes según edad, nivel, contexto y recursos disponibles.
Coherencia pedagógica	Mantiene correspondencia entre objetivos de aprendizaje, metodología, recursos, evaluación y acompañamiento docente. Cada actividad tiene una intención formativa reconocible y contribuye al desarrollo de aprendizajes significativos.	Presenta actividades llamativas, dinámicas o tecnológicas, pero desconectadas del objetivo curricular. Puede generar movimiento, entusiasmo momentáneo o productos visuales, sin asegurar comprensión profunda.	Planificación articulada; objetivos claros; actividades alineadas con destrezas o competencias; evaluación coherente con lo enseñado; explicación docente del propósito de cada recurso o estrategia.
Participación estudiantil	Promueve una participación activa, reflexiva y diversa. El estudiante pregunta,	Reduce la participación a responder instrucciones, usar	Intervenciones argumentadas de los estudiantes; producciones propias;

	argumenta, crea, colabora, toma decisiones y construye sentido sobre lo que aprende.	materiales atractivos o cumplir tareas grupales sin verdadero diálogo, autonomía ni construcción compartida del aprendizaje.	preguntas generadas por el grupo; colaboración con roles definidos; mayor implicación de estudiantes que antes participaban poco.
Inclusión	Reconoce la diversidad del aula y ofrece apoyos diferenciados para que todos puedan acceder, participar y demostrar lo aprendido. La innovación se adapta a necesidades, estilos, ritmos y condiciones de los estudiantes.	Usa la misma actividad “innovadora” para todos, sin prever barreras de comprensión, acceso, lenguaje, conectividad, discapacidad, rezago académico o diferencias socioculturales.	Adaptaciones razonables; variedad de formas de participación y evaluación; disminución de barreras; participación de estudiantes con mayores dificultades; seguimiento individual o grupal según necesidades.
Evidencia de aprendizaje	Produce señales verificables de mejora: mayor comprensión, mejores explicaciones, transferencia de conocimientos, resolución de problemas, autonomía, argumentación o participación sostenida.	Se valora por su apariencia: murales, aplicaciones, dramatizaciones, recursos digitales o productos visuales agradables, aunque no se compruebe si los estudiantes comprendieron mejor.	Rúbricas, registros de observación, portafolios, productos comparables, autoevaluaciones, coevaluaciones, retroalimentaciones y mejoras entre una primera y una segunda producción.
Sostenibilidad	Puede mantenerse, adaptarse y mejorarse en el tiempo porque no depende únicamente del entusiasmo ocasional de un docente ni de recursos excepcionales. Se integra	Funciona como evento aislado, actividad de exhibición o experiencia puntual que no se repite, no se evalúa y no transforma las	Continuidad en planificaciones posteriores; apropiación por otros docentes; uso responsable de recursos; apoyo institucional; registro de aprendizajes obtenidos

progresivamente a la cultura escolar.

prácticas habituales de enseñanza.

y decisiones para sostener la práctica.

<p>Posibilidad de mejora</p>	<p>Se revisa críticamente a partir de resultados, retroalimentación estudiantil, observación docente y análisis institucional. La innovación se entiende como proceso perfectible, no como receta cerrada.</p>	<p>Se presenta como éxito automático o producto terminado. No se analizan limitaciones, dificultades, ajustes necesarios ni efectos reales sobre el aprendizaje.</p>	<p>Revisión posterior de la experiencia; identificación de fortalezas y debilidades; ajustes metodológicos; comparación entre resultados esperados y alcanzados; nuevas decisiones pedagógicas basadas en evidencia.</p>
-------------------------------------	--	--	--

1.2.2. El compromiso social de la escuela como horizonte educativo

La escuela tiene una responsabilidad social que no puede delegar. Aunque su tarea inmediata sea enseñar, su horizonte más amplio es formar sujetos capaces de convivir, participar, cuidar, pensar críticamente y actuar con responsabilidad en la vida común. Esta dimensión social no convierte a la escuela en partido, iglesia ni centro asistencial; la sitúa como institución pública de formación humana y democrática. En tiempos de desigualdad, violencia simbólica, individualismo competitivo y fragmentación comunitaria, el compromiso social de la escuela se vuelve una condición para que el aprendizaje no quede encerrado en la lógica del rendimiento individual.

El compromiso social se expresa en la manera en que la escuela organiza sus prioridades. Una institución comprometida no solo pregunta cuántos estudiantes aprobaron, sino quiénes no aprendieron, por qué no participaron, qué barreras enfrentaron y qué decisiones deben modificarse para incluirlos. La OECD (2023) sostiene que la equidad y la inclusión tienen implicaciones no solo para los estudiantes, sino también para las sociedades, porque los sistemas educativos más inclusivos contribuyen a fortalecer la cohesión social. Esta idea permite comprender que cada práctica escolar desde la evaluación hasta la convivencia tiene una dimensión ética y política en sentido amplio.

La relación escuela-comunidad es una vía concreta para sostener ese compromiso. Cuando la escuela se conecta con las familias, los territorios, las organizaciones locales y los problemas reales de la comunidad, el aprendizaje gana significado. Los proyectos escolares dejan de ser ejercicios artificiales y se convierten en oportunidades para investigar, proponer, dialogar y actuar. No obstante, esta apertura debe ser pedagógicamente cuidada: no se trata de sobrecargar a la escuela con todas las demandas sociales, sino de seleccionar experiencias que permitan comprender la realidad y desarrollar capacidades para transformarla.

El compromiso social también exige una ética de la inclusión cotidiana. No basta con declarar que todos tienen derecho a aprender; es necesario revisar prácticas que excluyen de forma silenciosa: agrupamientos rígidos, evaluaciones únicas, lenguaje discriminatorio, bajas expectativas, castigos desproporcionados o indiferencia frente al sufrimiento. La escuela comprometida socialmente no romantiza la diversidad, la atiende con recursos, formación, acompañamiento y decisiones. Su horizonte educativo es claro: que cada estudiante encuentre en la escuela una posibilidad de pertenecer, aprender y proyectarse con dignidad.

1.3. Identidad docente, ética profesional y mediación pedagógica

La identidad docente se construye en el cruce entre biografía, formación, experiencia, cultura institucional y compromiso ético. Nadie se convierte en maestro únicamente por dominar una asignatura o cumplir una jornada; se llega a ser docente en la práctica diaria de explicar, escuchar, decidir, corregir, acompañar y sostener vínculos formativos. La OECD (2022) plantea que promover identidades profesionales sólidas en los docentes es relevante para la investigación, la política educativa y la práctica escolar, porque influye en la manera en que los maestros interpretan su rol, sus decisiones y las reformas educativas. Esta afirmación permite comprender que la identidad docente no es un asunto íntimo o secundario, sino un componente estratégico de la mejora escolar.

En la escuela contemporánea, la identidad docente se vuelve más compleja. El maestro ya no es solo transmisor de contenidos; es mediador, cuidador,

investigador de su práctica, orientador, innovador y actor público. Esta ampliación del rol no debe entenderse como una carga infinita, sino como reconocimiento de la densidad profesional de enseñar. El docente interpreta el currículo, adapta estrategias, acompaña trayectorias, gestiona conflictos, dialoga con familias y toma decisiones éticas en situaciones donde los manuales no siempre ofrecen respuestas. Por eso, hablar de identidad docente exige dignificar la profesión sin idealizarla, reconociendo tanto su potencia como sus tensiones.

La ética profesional aparece justamente cuando la enseñanza deja de ser una rutina técnica y se convierte en responsabilidad humana. Cada decisión pedagógica comunica una idea de estudiante: si se lo considera capaz o limitado, si se lo escucha o se lo etiqueta, si se lo corrige para mejorar o se lo sanciona para excluir. La OECD (2025), en su Teaching Compass, destaca la importancia de una identidad profesional fuerte y valores éticos claros para orientar a los educadores en contextos de complejidad, así como la agencia docente para liderar cambios curriculares e innovaciones significativas. Esta mirada resulta clave para comprender al docente como profesional que decide, no como simple ejecutor de instrucciones.

La mediación pedagógica articula identidad y ética porque traduce el compromiso docente en actos concretos de enseñanza. Mediar no es facilitar de manera superficial; es construir puentes entre el estudiante, el conocimiento, el contexto y la posibilidad de aprender. Alzate y Castañeda (2020) sostienen que la mediación permite resignificar modelos escolares centrados en la transmisión, la memoria y la linealidad. Esta idea dialoga con una escuela que necesita pasar de la obediencia pasiva a la comprensión activa, de la repetición al pensamiento y del silencio del estudiante a su participación argumentada.

La identidad docente contemporánea, por tanto, no puede separarse del desarrollo profesional ni del liderazgo pedagógico. UNESCO (2024/2025) subraya que el liderazgo en educación incide en las prácticas docentes y en los resultados educativos, lo que permite entender que la identidad profesional también se fortalece en culturas escolares colaborativas, no en soledades heroicas. Un maestro crece cuando su institución lo acompaña, cuando existe

tiempo para pensar la práctica, cuando la evaluación no se vive como amenaza y cuando la innovación se construye en comunidad. La docencia, en su expresión más profunda, es una profesión de presencia, criterio y responsabilidad pública.

Figura 3.

Identidad docente contemporánea



La identidad docente contemporánea se construye desde la mediación, el cuidado, la indagación, la innovación, la orientación y el compromiso público.

1.3.1. El docente como mediador ético del aprendizaje

El docente como mediador ético del aprendizaje no se limita a conducir actividades; interpreta necesidades, reconoce diferencias y crea condiciones para que el conocimiento se vuelva accesible. Esta mediación exige sensibilidad y criterio, porque cada grupo escolar presenta ritmos, historias, lenguajes y formas distintas de aproximarse al saber. En este sentido, el maestro no actúa como intermediario neutral entre contenido y estudiante; su intervención tiene

efectos en la autoestima académica, la participación, la confianza y la manera en que cada estudiante se percibe como aprendiz. Enseñar es también producir una experiencia de reconocimiento.

La mediación ética implica decidir cómo se acompaña el error. En una escuela punitiva, el error confirma incapacidad; en una escuela formativa, revela el punto desde donde puede comenzar una nueva comprensión. Este cambio parece sencillo, pero transforma profundamente la vida del aula. Alzate y Castañeda (2020) afirman que la mediación pedagógica se relaciona con la intencionalidad, la comunicación y el reconocimiento de los sujetos en formación. Desde esta perspectiva, el docente mediador no baja la exigencia; la vuelve alcanzable mediante apoyos, preguntas, ejemplos, retroalimentación y confianza.

La dimensión ética también aparece en la manera de usar el poder docente. Todo maestro tiene autoridad, pero esa autoridad puede ejercerse para controlar o para habilitar aprendizajes. La mediación ética elige orientar antes que humillar, corregir antes que descalificar, preguntar antes que suponer y acompañar antes que abandonar. En contextos de vulnerabilidad, esta diferencia puede marcar la permanencia o la desconexión escolar de un estudiante. Por eso, la ética docente no pertenece únicamente a códigos profesionales; vive en gestos cotidianos: cómo se llama a un estudiante, cómo se atiende una duda, cómo se responde ante una dificultad y cómo se protege la dignidad de quien aprende.

El docente mediador también necesita capacidad reflexiva. No basta con aplicar estrategias; es necesario observar si funcionan, para quién funcionan y qué ajustes requieren. Esta reflexión convierte la enseñanza en práctica profesional y no en repetición automática. La OECD (2025) plantea que los docentes requieren agencia, bienestar y competencias para desenvolverse en escenarios complejos. Esa agencia se expresa cuando el maestro adapta, crea, dialoga y toma decisiones fundamentadas sin perder el sentido humano de su tarea. Mediar éticamente es enseñar con conocimiento, pero también con responsabilidad sobre las consecuencias de la enseñanza.

1.3.2. Profesionalidad docente y aprendizaje permanente

La profesionalidad docente actual se define por la capacidad de aprender durante toda la vida profesional. Los cambios curriculares, tecnológicos, culturales y sociales hacen insuficiente una formación inicial entendida como preparación definitiva. El docente necesita actualizar saberes, revisar creencias, dialogar con evidencia, aprender con otros y reconstruir sus prácticas en función de los estudiantes reales que tiene delante. Esto no significa vivir en capacitación permanente sin sentido, sino asumir el aprendizaje profesional como parte de la identidad docente. Un maestro que aprende sostiene mejor el aprendizaje de sus estudiantes.

La formación continua más valiosa no es la que acumula certificados, sino la que transforma decisiones pedagógicas. Amemasor, Oppong, Ghansah, Benuwa y Essel (2025), en una revisión sistemática sobre desarrollo profesional docente e integración digital, identifican como rasgos de programas efectivos los entornos colaborativos, la formación práctica, la mentoría sostenida y el apoyo institucional. Estos hallazgos dialogan con una idea clave: los docentes no cambian de manera profunda mediante talleres aislados, sino a través de procesos contextualizados, acompañados y conectados con problemas reales de enseñanza.

El aprendizaje permanente también requiere comunidades profesionales. Una escuela mejora cuando sus docentes pueden observar evidencias, conversar sobre dificultades, compartir estrategias, construir acuerdos y analizar resultados sin miedo a la exposición punitiva. La profesionalidad se fortalece cuando la institución crea tiempos y espacios para pensar la práctica. La OECD (2025) señala que las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida deben fortalecer la agencia de las personas para identificar, adquirir y aplicar nuevos conocimientos en diversos contextos. En la docencia, esa agencia se expresa en la capacidad de convertir la experiencia diaria en fuente de conocimiento profesional.

La profesionalidad docente, vista desde la escuela contemporánea, integra saber disciplinar, pedagogía, ética, colaboración, reflexión e innovación. No se trata de exigir al maestro que sea todo al mismo tiempo, sino de reconocer que enseñar hoy demanda una institucionalidad que sostenga su desarrollo. La escuela que

desea estudiantes autónomos necesita docentes con autonomía profesional; la escuela que desea pensamiento crítico necesita docentes que puedan pensar críticamente su práctica; la escuela que desea inclusión necesita docentes acompañados para incluir. El aprendizaje permanente no es un adorno del perfil docente, es una condición para que la educación siga teniendo futuro.

Tabla 3.

Rasgos de la profesionalidad docente actual


Rasgo profesional	Expresión en la práctica	Aporte al aprendizaje	Desafío institucional
Reflexión pedagógica	El docente analiza de manera sistemática lo que ocurre en el aula: qué estrategias funcionan, qué estudiantes no avanzan, qué barreras aparecen y qué decisiones deben ajustarse. No enseña por inercia, sino desde una revisión consciente de su práctica.	Permite mejorar la enseñanza a partir de la experiencia real del grupo. Favorece clases más pertinentes, acompañamientos más oportunos y respuestas pedagógicas menos improvisadas frente a las dificultades de aprendizaje.	Crear tiempos institucionales para la reflexión docente, evitar que la carga administrativa absorba toda la jornada y promover espacios donde revisar la práctica no sea entendido como fiscalización, sino como mejora profesional.
Actualización permanente	El docente se forma de manera continua en contenidos disciplinares, metodologías activas, evaluación, inclusión, tecnologías educativas y problemáticas emergentes del contexto escolar. Esta actualización se traduce en cambios concretos en la	Enriquece las experiencias de aprendizaje, evita prácticas desactualizadas y permite responder mejor a estudiantes que aprenden en contextos sociales, culturales y tecnológicos cambiantes.	Superar la capacitación aislada y construir procesos formativos sostenidos, contextualizados y acompañados. La actualización requiere planificación, seguimiento, recursos, liderazgo directivo y pertinencia con las necesidades reales de la escuela.

planificación y la mediación.

<p>Ética profesional</p>	<p>Se manifiesta en el trato respetuoso, la confidencialidad, la justicia en la evaluación, la responsabilidad con el aprendizaje de todos y la capacidad de corregir sin humillar. El docente reconoce que cada decisión pedagógica afecta la dignidad del estudiante.</p>	<p>Genera confianza, seguridad emocional y sentido de pertenencia. Cuando el estudiante se siente respetado, aumenta su disposición a participar, preguntar, equivocarse y reconstruir sus aprendizajes.</p>	<p>Consolidar una cultura escolar donde la ética no dependa solo de la voluntad individual, sino de acuerdos institucionales claros sobre convivencia, evaluación, trato digno, protección de derechos y corresponsabilidad educativa.</p>
<p>Colaboración docente</p>	<p>Los docentes planifican, observan, dialogan, construyen materiales, revisan evidencias y comparten estrategias. La práctica deja de ser una tarea aislada y se convierte en una construcción profesional colectiva.</p>	<p>Favorece la coherencia entre áreas, grados y niveles. Permite detectar dificultades comunes, fortalecer proyectos interdisciplinarios y ofrecer respuestas más integrales a los estudiantes.</p>	<p>Garantizar espacios reales de trabajo colaborativo dentro de la jornada institucional. La colaboración requiere tiempo, confianza, liderazgo pedagógico y una cultura que valore el aprendizaje entre pares.</p>
<p>Competencia digital crítica</p>	<p>El docente utiliza recursos digitales, plataformas, inteligencia artificial o materiales multimedia con criterio pedagógico, ético e inclusivo. No usa tecnología por novedad, sino cuando aporta comprensión, participación, creatividad o</p>	<p>Amplía oportunidades para explorar, producir, comunicar y retroalimentar aprendizajes. También ayuda a diversificar estrategias y a acercar los contenidos a lenguajes contemporáneos de los estudiantes.</p>	<p>Reducir brechas de conectividad, equipamiento y formación. La competencia digital crítica exige políticas institucionales, acompañamiento técnico-pedagógico y criterios claros sobre privacidad, uso ético y pertinencia educativa.</p>

	seguimiento del aprendizaje.		
Mediación inclusiva	El docente identifica barreras para el aprendizaje y ofrece apoyos diferenciados: explicaciones alternativas, recursos visuales, trabajo cooperativo, adaptaciones razonables, evaluación flexible y seguimiento cercano.	Permite que más estudiantes accedan al aprendizaje, participen con sentido y demuestren lo que saben de distintas maneras. Disminuye la exclusión silenciosa y fortalece la confianza académica.	Dotar a la escuela de orientación, recursos, formación en inclusión, apoyo del DECE o equipos especializados y acuerdos institucionales para que la inclusión no recaiga únicamente en el esfuerzo individual del docente.
Liderazgo pedagógico	El docente influye positivamente en su aula y en la comunidad escolar: propone mejoras, acompaña a colegas, impulsa proyectos, comparte experiencias y participa en decisiones curriculares o metodológicas.	Fortalece la cultura de aprendizaje de la institución. Los estudiantes se benefician de prácticas más coherentes, proyectos mejor organizados y docentes con mayor sentido de agencia profesional.	Reconocer el liderazgo docente sin convertirlo en sobrecarga. La institución debe distribuir responsabilidades, valorar las iniciativas pedagógicas y generar condiciones para que los docentes participen en la mejora escolar.
Uso de evidencia	El docente recoge y analiza información sobre el aprendizaje: producciones estudiantiles, rúbricas, observaciones, evaluaciones formativas, autoevaluaciones, coevaluaciones y registros de progreso. A partir de ello toma decisiones.	Permite ajustar la enseñanza con mayor precisión. Ayuda a identificar avances, dificultades persistentes, necesidades de refuerzo y logros que no siempre se observan en una calificación final.	Desarrollar una cultura de evaluación formativa y uso pedagógico de datos. La evidencia debe servir para mejorar, no para castigar; por ello se requieren instrumentos claros, tiempo para analizarlos y acompañamiento institucional.

Este primer capítulo ha planteado que reimaginar la educación no es perseguir una modernización vacía, sino recuperar el sentido profundo de la escuela en una época atravesada por crisis, cambios e incertidumbres. La educación contemporánea necesita innovación, pero una innovación con pedagogía; necesita tecnología, pero subordinada al aprendizaje; necesita docentes capaces de transformarse, pero sostenidos por instituciones que cuiden su profesionalidad; necesita resultados, pero sin olvidar que todo resultado educativo tiene rostro humano. La escuela que este libro propone no se define por la nostalgia ni por la moda, sino por su capacidad de mirar críticamente el presente y construir, desde el aula, formas más dignas de aprender, convivir y participar.



Capítulo II: Innovación pedagógica y metodologías para aprendizajes con sentido

SOLUCIÓN:



RIEGO AUTOMÁTICO

Innovación pedagógica y metodologías para aprendizajes con sentido

2.1. Metodologías activas para una pedagogía significativa

La innovación pedagógica adquiere sentido cuando modifica la experiencia real de aprender, no solo cuando introduce una técnica nueva en la planificación docente. En el aula contemporánea, las metodologías activas se comprenden como formas organizadas de participación, indagación, colaboración y producción de conocimiento, pero su valor no reside en el nombre que reciben, sino en la calidad de las decisiones pedagógicas que las sostienen. Desde esta perspectiva, una clase activa no es aquella donde el estudiante “hace muchas cosas”, sino aquella en la que comprende por qué las hace, cómo las relaciona con saberes previos y de qué manera esas acciones le permiten pensar mejor, comunicar con mayor claridad y actuar con responsabilidad frente a problemas de su entorno. La configuración del capítulo exige precisamente evitar la lectura de estas metodologías como recetas y tratarlas como prácticas que requieren sentido pedagógico, planificación, mediación y evaluación.

Las metodologías activas responden a una necesidad profunda de la escuela actual: pasar de una enseñanza centrada en la transmisión lineal de contenidos hacia experiencias donde el estudiante participe en la construcción de significados. Este tránsito no significa descuidar el conocimiento disciplinar ni convertir la clase en una sucesión de actividades dispersas; por el contrario, exige una mayor precisión didáctica. El docente debe seleccionar problemas, diseñar preguntas, anticipar apoyos, organizar tiempos, proponer criterios de logro y acompañar procesos sin anular la autonomía del estudiante. En este punto, la investigación reciente sobre aprendizaje basado en proyectos muestra que este enfoque puede mejorar resultados académicos, actitudes y habilidades de pensamiento cuando se aplica con estructura y seguimiento, no como simple trabajo grupal ocasional (Zhang & Ma, 2023).

El aula activa se reconoce por la manera en que distribuye la responsabilidad del aprendizaje. El estudiante deja de ocupar un lugar pasivo, pero el docente no desaparece ni se vuelve un observador distante. Su función cambia: guía,

pregunta, regula, ayuda a comparar ideas, ofrece retroalimentación y crea condiciones para que la participación no dependa únicamente de los estudiantes más seguros o con mayores recursos culturales. Esta distinción es importante porque ciertas aplicaciones superficiales de la innovación pueden producir el efecto contrario al buscado: actividades llamativas, pero poco inclusivas; productos vistosos, pero débiles en comprensión; participación aparente, pero sin evidencia de aprendizaje. En este sentido, la metodología activa necesita una ética de la mediación: activar al estudiante no es dejarlo solo, sino acompañarlo para que aprenda a pensar, decidir y mejorar.

La escuela contemporánea no requiere una metodología única, sino un repertorio pedagógico capaz de responder a propósitos diversos. El aprendizaje basado en proyectos puede favorecer la integración de saberes; el aprendizaje basado en problemas fortalece el razonamiento ante situaciones abiertas; el aprendizaje basado en retos conecta la acción escolar con desafíos del contexto; el aprendizaje cooperativo desarrolla corresponsabilidad; el aula invertida reorganiza tiempos de exposición y práctica; STEAM favorece la articulación entre ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemática; y el aprendizaje-servicio vincula conocimiento con compromiso comunitario. Ninguna de estas posibilidades es suficiente por sí misma. Su pertinencia depende del diagnóstico del grupo, del nivel educativo, de los objetivos curriculares, de los recursos disponibles y de las evidencias que se esperan recoger durante el proceso.

Por ello, una pedagogía significativa no se define por abandonar la enseñanza directa, sino por articular diferentes formas de enseñar según las necesidades del aprendizaje. Hay momentos en que el estudiante necesita explorar; otros, recibir una explicación clara; otros, discutir con sus pares; otros, practicar con guía; y otros, demostrar lo aprendido mediante productos o desempeños auténticos. Esta mirada evita la falsa oposición entre tradición e innovación, porque reconoce que innovar no equivale a negar todo lo anterior, sino a revisar críticamente qué prácticas ayudan a aprender, cuáles deben transformarse y cuáles pueden resignificarse. La innovación pedagógica madura no se deja seducir por la moda metodológica: se pregunta siempre por el sentido, la evidencia y la dignidad del aprendizaje.

Figura 4.

Ecosistema de metodologías activas



2.1.1. Aprendizaje basado en proyectos, problemas y retos

El aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en retos comparten una misma inquietud pedagógica: acercar el conocimiento escolar a situaciones que demandan comprensión, búsqueda de información, deliberación y producción de respuestas. Sin embargo, no son enfoques idénticos. El aprendizaje basado en proyectos suele organizarse alrededor de un producto integrador que se construye durante un periodo determinado; el aprendizaje basado en problemas inicia con una situación problemática que exige análisis, formulación de hipótesis y toma de decisiones; y el aprendizaje basado en retos coloca al estudiante frente a un desafío contextual que lo invita a diseñar una acción o solución con impacto posible. En los tres casos, el contenido curricular no desaparece: se convierte en herramienta para comprender y actuar.

El valor del aprendizaje basado en proyectos se observa cuando el estudiante no se limita a cumplir tareas fragmentadas, sino que conecta preguntas, conceptos, procedimientos y resultados. Zhang y Ma (2023) sostienen, a partir de un metaanálisis, que el aprendizaje basado en proyectos presenta efectos positivos en el rendimiento académico, las actitudes afectivas y las habilidades de pensamiento, especialmente cuando se compara con modelos tradicionales de enseñanza. Esta evidencia permite afirmar que el ABP puede ser una vía sólida para mejorar el aprendizaje, siempre que exista coherencia entre objetivos, actividades, productos y evaluación. No basta con pedir una maqueta, una exposición o un cartel; el proyecto debe obligar a investigar, argumentar, revisar, corregir y comunicar con criterios claros.

El aprendizaje basado en problemas, en cambio, sitúa al estudiante ante una situación que no tiene una respuesta inmediata. Su fuerza didáctica está en provocar una necesidad de saber: ¿qué información falta?, ¿qué conceptos ayudan a interpretar el caso?, ¿qué alternativas son posibles?, ¿qué consecuencias tendría cada decisión? Esta estructura favorece el pensamiento crítico porque desplaza la atención desde la memorización hacia la indagación razonada. El docente cumple un papel delicado: no entrega la solución, pero tampoco abandona al grupo; orienta el análisis, cuida la calidad de las fuentes, ayuda a formular mejores preguntas y exige que las respuestas se fundamenten. En este enfoque, aprender implica sostener la incertidumbre el tiempo suficiente para convertirla en comprensión.

El aprendizaje basado en retos añade una dimensión más explícita de acción. No se limita a analizar un problema ni a elaborar un producto escolar, sino que invita a responder a un desafío situado: mejorar un espacio, comunicar una campaña, proponer una solución comunitaria, diseñar un prototipo, intervenir una práctica cotidiana o sensibilizar a otros actores. Esta orientación dialoga con el llamado de organismos internacionales a formar estudiantes capaces de actuar ante problemas complejos, colaborar y crear valor social. El marco del OECD Learning Compass 2030, por ejemplo, ubica la agencia estudiantil, el bienestar y las competencias transformadoras como ejes para pensar el aprendizaje futuro, lo que refuerza la necesidad de metodologías que no separen conocimiento, responsabilidad y acción.

Tabla 4.

Diferencias entre ABP, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en retos

Metodología	Punto de partida	Rol docente	Producto esperado	Evidencia de aprendizaje
Aprendizaje basado en proyectos	Pregunta, necesidad o tema integrador que se desarrolla durante un proceso planificado.	Diseña la secuencia, orienta la investigación, acompaña el proceso, regula los tiempos y ofrece seguimiento.	Proyecto, prototipo, informe, presentación, recurso didáctico, exposición o producto integrador.	Planificación del proyecto, avances parciales, bitácora, producto final, exposición, reflexión del estudiante y rúbrica de valoración.
Aprendizaje basado en problemas	Problema abierto, caso o situación que exige análisis, indagación y solución fundamentada.	Plantea el problema, guía el análisis, promueve preguntas, orienta el uso de fuentes y favorece la argumentación.	Solución razonada, informe analítico, discusión argumentada, propuesta de resolución o explicación del caso.	Hipótesis iniciales, análisis del problema, uso de fuentes, argumentación, justificación de la solución y revisión del razonamiento seguido.
Aprendizaje basado en retos	Desafío real o contextual que demanda una respuesta situada, aplicable o socialmente significativa.	Formula el reto, facilita recursos, articula la colaboración, vincula el contexto y acompaña la implementación de la propuesta.	Solución aplicable, campaña, prototipo, intervención, propuesta contextual o acción de mejora.	Proceso de diseño, trabajo colaborativo, presentación de la solución, mejora progresiva, validación contextual e impacto potencial.

Tabla 4. Diferencias entre ABP, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en retos

2.1.2. Aprendizaje cooperativo y construcción social del conocimiento

El aprendizaje cooperativo parte de una convicción pedagógica sencilla, pero profunda: se aprende mejor cuando la interacción entre pares está organizada con propósito, responsabilidad y sentido de ayuda mutua. No se trata de “poner a trabajar en grupo” ni de repartir tareas para que cada estudiante resuelva una parte aislada. Cooperar implica construir una meta compartida, asumir responsabilidades individuales, escuchar explicaciones de otros, ofrecer apoyo, negociar ideas y revisar el propio pensamiento a partir de la mirada ajena. En aulas diversas, esta metodología puede convertirse en una práctica de inclusión cotidiana, porque permite que los estudiantes no solo convivan, sino que se reconozcan como recursos de aprendizaje unos para otros.

La investigación reciente ha mostrado que el aprendizaje cooperativo puede favorecer la participación, el desarrollo de habilidades interpersonales y la motivación académica. Mendo et al. (2022), por ejemplo, señalan que esta metodología impulsa la participación activa y el desarrollo de competencias sociales vinculadas con objetivos académicos. De manera complementaria, estudios recientes en contextos de educación física y aprendizaje colaborativo muestran efectos positivos sobre dimensiones cognitivas, afectivas y sociales, aunque también advierten que los resultados dependen de la calidad de la implementación, la estructura de los equipos y la mediación docente.

En una clase cooperativa, el docente diseña cuidadosamente la interdependencia. Esto significa que cada estudiante necesita de los demás para alcanzar la meta, pero también debe responder por su propio aprendizaje. Si esta condición no se cuida, el grupo puede reproducir desigualdades: unos trabajan demasiado, otros se esconden, algunos imponen su voz y otros quedan silenciados. Por eso, el aprendizaje cooperativo requiere roles rotativos, criterios de participación, tiempos de diálogo, instrumentos de seguimiento y espacios de reflexión sobre cómo se está aprendiendo en equipo. La cooperación auténtica no surge de manera espontánea; se educa, se modela, se practica y se evalúa.

Desde una mirada humanizada, el aprendizaje cooperativo también enseña algo que la escuela no siempre declara en sus planes: aprender con otros implica

reconocer límites, pedir ayuda, explicar sin humillar, disentir sin romper el vínculo y celebrar avances compartidos. Estas habilidades son profundamente académicas y sociales a la vez. En contextos donde la competencia individual ha sido presentada como medida principal del éxito, cooperar devuelve al aula una dimensión comunitaria del conocimiento. El estudiante comprende que saber no es únicamente responder bien, sino contribuir a que otros también comprendan. Allí la metodología activa deja de ser técnica y se vuelve cultura pedagógica.

2.2. Currículo, interdisciplinariedad y contextualización del aprendizaje

El currículo no puede reducirse a una lista de contenidos que deben ser cubiertos antes de que termine el año escolar. Esa visión, todavía presente en muchas prácticas institucionales, empobrece la experiencia educativa porque convierte la planificación en cumplimiento y el aprendizaje en acumulación. Pensar el currículo como experiencia formativa implica preguntarse qué saberes son esenciales, cómo dialogan con la vida del estudiante, qué problemas permiten comprender y qué capacidades ayudan a desarrollar. La innovación pedagógica necesita esta lectura curricular amplia; de lo contrario, las metodologías activas corren el riesgo de quedar como actividades atractivas, pero desconectadas de una intención formativa mayor.

El tránsito hacia un currículo contextualizado exige reconocer que aprender no ocurre en el vacío. Cada estudiante llega al aula con historias familiares, lenguajes, saberes comunitarios, condiciones económicas, experiencias digitales, expectativas y heridas que inciden en su manera de participar. La escuela no debe romantizar el contexto ni convertirlo en excusa para reducir exigencias; debe leerlo pedagógicamente. Contextualizar no significa enseñar menos, sino crear puentes más honestos entre el currículo oficial y las realidades donde ese currículo cobra vida. Esta perspectiva se vincula con la idea de educación como bien común, defendida por UNESCO (2021), que plantea la necesidad de reconstruir las relaciones entre las personas, el conocimiento, el planeta y la tecnología desde un nuevo contrato social educativo.

La interdisciplinariedad aparece aquí como una respuesta necesaria, aunque no sencilla. Los problemas reales rara vez se presentan divididos por asignaturas: el agua, la alimentación, la convivencia, la movilidad, la salud, la tecnología, la contaminación o la memoria local exigen integrar conceptos, procedimientos y lenguajes. Sin embargo, integrar áreas no significa mezclar contenidos sin orden. Requiere identificar una pregunta potente, seleccionar aprendizajes esenciales, acordar productos, definir criterios comunes y establecer tiempos razonables de coordinación docente. El currículo contextualizado demanda, por tanto, una gestión pedagógica más colaborativa, capaz de superar la planificación solitaria y fragmentada.

En América Latina y el Caribe, esta reflexión adquiere especial relevancia porque los sistemas educativos enfrentan desigualdades persistentes, brechas de aprendizaje y tensiones territoriales. Informes regionales de UNESCO, UNICEF y CEPAL han advertido que la región necesita orientar sus políticas educativas hacia la garantía del derecho a aprender, la recuperación de trayectorias y la mejora de la pertinencia educativa. A su vez, el informe sobre pobreza de aprendizajes del Banco Mundial, UNICEF y UNESCO (2022) recordó que la crisis educativa no se expresa solo en asistencia escolar, sino también en la dificultad de muchos niños para leer y comprender un texto simple a los 10 años.

Por eso, contextualizar el currículo no es un gesto decorativo, sino una decisión de justicia pedagógica. Cuando la escuela vincula los aprendizajes con preguntas del territorio, proyectos comunitarios, problemas ambientales, prácticas culturales o necesidades locales, el estudiante puede comprender que el conocimiento escolar no pertenece únicamente al libro o al examen. Pertenece también a la vida, al barrio, a la comunidad, a la familia, al trabajo, a la participación ciudadana y al futuro que se desea construir. Allí el currículo deja de sentirse lejano y empieza a funcionar como una mediación entre el mundo que el estudiante habita y el mundo que puede transformar.

Figura 5.

Del currículo prescrito al aprendizaje situado



2.2.1. Interdisciplinariedad, proyectos integradores y pensamiento complejo

La interdisciplinariedad no debe entenderse como una simple suma de asignaturas alrededor de un tema común. Su propósito más profundo es ayudar al estudiante a comprender problemas complejos desde diferentes formas de conocimiento. Un proyecto sobre el agua, por ejemplo, puede convocar ciencias naturales, matemática, estudios sociales, lengua, arte y ciudadanía; pero solo será interdisciplinario si esas áreas dialogan para responder una pregunta compartida, no si cada docente asigna una tarea aislada. La integración curricular exige una arquitectura didáctica: pregunta orientadora, saberes necesarios, roles docentes, actividades articuladas, producto integrador y criterios de evaluación comunes.

El pensamiento complejo se desarrolla cuando el estudiante aprende a mirar relaciones, causas, consecuencias, tensiones y posibilidades. No basta con identificar datos; es necesario interpretar cómo se conectan. Los enfoques STEAM y los proyectos interdisciplinarios han ganado fuerza porque permiten trabajar problemas abiertos que demandan creatividad, análisis y aplicación de

conocimientos. Revisiones recientes sobre educación STEAM señalan efectos favorables en logros de aprendizaje, factores afectivos y habilidades de desarrollo, aunque también reconocen desafíos de implementación relacionados con la formación docente, el tiempo de planificación y la evaluación de competencias integradas.

El proyecto integrador, cuando está bien diseñado, ofrece una oportunidad para superar la fragmentación escolar. Permite que los estudiantes produzcan algo que no sea solo evidencia para el docente, sino también una respuesta comunicable a otros: una campaña, una guía, una maqueta funcional, un informe, una intervención comunitaria, un prototipo, una exposición argumentada o una propuesta de mejora. La clave está en que el producto no sea un adorno del proceso, sino la consecuencia visible de una investigación, una discusión y una toma de decisiones. En ese sentido, la evidencia de aprendizaje debe mostrar tanto el resultado como el camino seguido para alcanzarlo.

El desafío institucional de la interdisciplinariedad está en crear condiciones reales para que ocurra. No se puede exigir integración curricular sin tiempos de coordinación, acuerdos de evaluación, liderazgo pedagógico y acompañamiento docente. Muchas experiencias fracasan no por falta de voluntad, sino por exceso de improvisación. Por ello, una escuela que desea trabajar proyectos integradores debe construir una cultura mínima de planificación compartida: elegir pocos proyectos, hacerlos bien, documentarlos, evaluarlos y mejorarlos. La interdisciplinariedad sostenible no se impone por decreto; se aprende como práctica profesional colectiva.

Tabla 5.

Componentes de un proyecto interdisciplinario

Componente	Pregunta orientadora	Asignaturas vinculadas	Producto integrador	Competencia desarrollada
Diagnóstico del contexto	¿Qué situación, necesidad o interés del entorno puede convertirse en	Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y	Registro diagnóstico, mapa de problemas, lluvia de ideas	Lectura crítica del entorno, observación, identificación de necesidades y

	una experiencia de aprendizaje significativa?	Literatura, Matemática, Educación Cultural y Artística.	organizada o ficha de observación del contexto.	sensibilidad frente a la realidad local.
Formulación del problema	¿Qué problema concreto se abordará y por qué es relevante para los estudiantes, la escuela o la comunidad?	Lengua y Literatura, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Matemática.	Planteamiento del problema, pregunta guía del proyecto o árbol de causas y consecuencias.	Pensamiento crítico, delimitación de problemas, argumentación inicial y comunicación de ideas.
Indagación	¿Qué información necesitamos buscar, analizar y contrastar para comprender mejor el problema?	Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Estudios Sociales, Matemática, Inglés, TIC.	Matriz de fuentes, resumen analítico, entrevistas, encuestas, bitácora de investigación o banco de evidencias.	Búsqueda, selección y análisis de información; alfabetización informacional; uso responsable de fuentes.
Diseño de propuesta	¿Qué alternativa podemos construir para responder al problema de manera creativa, viable y contextualizada?	Matemática, Ciencias Naturales, Educación Cultural y Artística, TIC, Emprendimiento, Lengua y Literatura.	Boceto, plan de acción, prototipo inicial, guion, maqueta, campaña o propuesta escrita.	Creatividad, resolución de problemas, planificación, toma de decisiones y pensamiento interdisciplinario.
Producción	¿Cómo convertimos la propuesta diseñada en un producto, acción	Educación Cultural y Artística, TIC, Ciencias Naturales, Matemática,	Producto final, prototipo funcional, recurso comunicativo, exposición,	Trabajo colaborativo, aplicación de saberes, comunicación, organización del

	o recurso concreto?	Lengua y Literatura, Emprendimiento.	campaña, mural, video, informe o intervención escolar.	trabajo y responsabilidad compartida.
Socialización	¿Cómo comunicaremos lo aprendido y qué actores pueden aportar retroalimentación al proyecto?	Lengua y Literatura, Inglés, Educación Cultural y Artística, Estudios Sociales, TIC.	Presentación oral, feria de proyectos, defensa argumentada, cartel académico, video explicativo o diálogo con la comunidad.	Comunicación oral y escrita, argumentación, escucha activa, participación y ciudadanía escolar.
Evaluación y mejora	¿Qué evidencias muestran lo aprendido y qué ajustes podrían fortalecer el proceso o el producto?	Todas las asignaturas vinculadas al proyecto, según los criterios definidos por el equipo docente.	Rúbrica, portafolio, autoevaluación, coevaluación, informe de mejora o versión ajustada del producto.	Metacognición, evaluación crítica, mejora continua, autorregulación y aprendizaje a partir de la retroalimentación.

2.2.2. Escuela, territorio y aprendizaje situado

El aprendizaje situado recuerda que la escuela está en un territorio y que ese territorio educa, condiciona, interpela y ofrece posibilidades. La comunidad no es únicamente el lugar donde viven los estudiantes; es una fuente de problemas, memorias, prácticas culturales, saberes productivos, relaciones sociales y desafíos públicos que pueden convertirse en experiencias de aprendizaje. Esta mirada resulta especialmente relevante para escuelas rurales, urbano-marginales o comunitarias, donde muchas veces el currículo oficial parece hablar desde una realidad distante. Situar el aprendizaje significa reconocer que el conocimiento escolar puede dialogar con el río, la finca, el mercado, la comuna,

la familia, el oficio, la historia local y los cambios sociales que atraviesan la vida cotidiana.

La educación rural latinoamericana ha mostrado que la calidad no puede evaluarse únicamente desde indicadores uniformes, porque los territorios presentan condiciones muy distintas de acceso, conectividad, disponibilidad docente, infraestructura, movilidad y participación familiar. Estudios recientes sobre calidad educativa en territorios rurales advierten que la pertinencia debe formar parte de cualquier discusión sobre mejora escolar, pues no basta con medir resultados si no se comprenden las condiciones donde esos resultados se producen. Desde esta perspectiva, el aprendizaje situado no reduce el horizonte académico; lo vuelve más justo, porque permite que la exigencia dialogue con el contexto real del estudiante.

Vincular escuela y territorio también permite resignificar la innovación. En ocasiones se piensa que innovar exige tecnología avanzada, laboratorios sofisticados o recursos difíciles de conseguir. Sin embargo, una práctica innovadora puede nacer de una pregunta local bien formulada: ¿cómo cuidar una fuente de agua?, ¿por qué se pierden ciertas tradiciones?, ¿qué problemas de convivencia afectan a la comunidad?, ¿cómo mejorar la seguridad vial cerca de la escuela?, ¿qué cambios ambientales observan las familias?, ¿qué emprendimientos locales pueden estudiarse desde matemática, lengua y ciencias sociales? Estas preguntas no empobrecen el currículo; lo encarnan.

El aprendizaje situado requiere una escuela abierta, pero no ingenua. Abrirse al territorio no significa abandonar la responsabilidad pedagógica ni convertir toda experiencia comunitaria en aprendizaje automáticamente. El docente debe traducir el contexto en problema didáctico, seleccionar contenidos, cuidar la participación, establecer criterios de análisis y evitar que la experiencia quede solo en anécdota. Cuando esta mediación ocurre, el estudiante puede comprender que aprender no es repetir información ajena, sino leer el mundo con herramientas conceptuales, dialogar con otros saberes y actuar con mayor conciencia en su realidad inmediata.

2.3. Evaluación formativa, retroalimentación y evidencias de aprendizaje

La innovación pedagógica solo se legitima cuando produce evidencias de aprendizaje, participación o inclusión. Esta afirmación es central para evitar que las metodologías activas se reduzcan a experiencias agradables, pero pedagógicamente débiles. Evaluar formativamente no significa calificar con más frecuencia ni acumular instrumentos; significa observar el proceso, interpretar señales, retroalimentar oportunamente y ajustar la enseñanza mientras todavía es posible mejorar. En este sentido, la evaluación formativa se ubica en el corazón de la innovación, porque permite comprobar si la participación se convierte en comprensión, si la colaboración genera aprendizaje y si los productos elaborados expresan avances reales.

La evaluación formativa cambia la pregunta docente. Ya no se trata solo de saber cuánto obtuvo el estudiante al cierre de una unidad, sino de comprender qué está entendiendo, qué obstáculos enfrenta, qué estrategias utiliza, qué apoyos necesita y qué puede hacer para avanzar. OECD (2025) define la evaluación formativa y la retroalimentación como procesos mediante los cuales el profesorado establece metas de aprendizaje, diagnostica avances, ofrece orientación y adapta la enseñanza al pensamiento del estudiante. Esta mirada resulta especialmente útil para aulas heterogéneas, donde aplicar la misma actividad no garantiza que todos estén aprendiendo ni que todos necesiten el mismo tipo de apoyo.

La retroalimentación ocupa un lugar decisivo en este proceso. Wisniewski, Zierer y Hattie (2020), en un metaanálisis sobre investigación educativa del feedback, muestran que la retroalimentación puede tener efectos importantes sobre el aprendizaje, pero su impacto depende de su calidad, nivel, claridad y oportunidad. Una observación vaga como “mejorar el trabajo” aporta poco; una orientación específica sobre el criterio no alcanzado, el error conceptual o la estrategia de mejora puede abrir una ruta concreta para aprender. En una pedagogía activa, retroalimentar no es corregir al final, sino acompañar durante el camino.

La evaluación formativa también fortalece la autonomía del estudiante. Cuando se trabajan criterios de logro, rúbricas comprensibles, autoevaluación y coevaluación, el estudiante aprende a mirar su propio desempeño con mayor precisión. Esto no significa trasladarle toda la responsabilidad, sino enseñarle a participar en el juicio sobre su aprendizaje. Un estudiante que comprende qué se espera, qué ha logrado, qué le falta y cómo puede mejorar, deja de depender exclusivamente de la nota y comienza a construir una relación más consciente con su proceso. La evaluación, entonces, deja de funcionar como cierre sancionador y se convierte en experiencia de aprendizaje.

En este capítulo, la evaluación formativa articula metodologías activas, currículo contextualizado e interdisciplinariedad. Sin evidencias, la innovación queda en discurso; sin retroalimentación, la evidencia se vuelve archivo; sin ajuste pedagógico, la evaluación pierde su potencia transformadora. Por ello, toda propuesta innovadora debe preguntarse desde el inicio qué señales permitirán reconocer avances: productos, conversaciones, borradores, diarios de aprendizaje, portafolios, exposiciones, desempeños, mapas conceptuales, soluciones, preguntas formuladas o mejoras entre una versión y otra. La evidencia no es solo el resultado terminado; también es la huella del pensamiento en proceso.

Figura 6.

Ciclo de evaluación formativa



2.3.1. Retroalimentar para aprender: criterios, seguimiento y mejora

Retroalimentar para aprender exige claridad sobre el punto de llegada. Si el estudiante no comprende los criterios de logro, cualquier comentario docente puede percibirse como una opinión personal o como una corrección aislada. Por eso, una retroalimentación pedagógica sólida inicia antes de revisar el producto: comienza cuando se explican los propósitos, se muestran ejemplos, se construyen criterios y se anticipan errores frecuentes. En ese marco, el estudiante no trabaja a ciegas; sabe qué se espera, por qué se espera y cómo puede reconocer la calidad de su propio desempeño.

El seguimiento es la dimensión más olvidada de la retroalimentación. Muchas veces el docente comenta, señala o corrige, pero no ofrece tiempo ni condiciones para que el estudiante use esa información. La retroalimentación solo se completa cuando provoca una acción de mejora: reescribir, recalcar, argumentar mejor, reorganizar ideas, contrastar fuentes, ensayar nuevamente, explicar con más precisión o revisar una solución. De lo contrario, el comentario queda como registro de error, no como oportunidad de aprendizaje. En este punto, la evaluación formativa exige una planificación realista: no se puede retroalimentar todo al mismo tiempo, ni con la misma profundidad, ni de la misma manera.

La retroalimentación efectiva combina tres preguntas pedagógicas: ¿hacia dónde voy?, ¿cómo estoy avanzando? y ¿qué necesito hacer después? Esta estructura, ampliamente retomada en la literatura sobre feedback, permite que el estudiante ubique su desempeño dentro de una trayectoria de mejora. La primera pregunta clarifica metas; la segunda interpreta el estado actual; la tercera abre una acción posible. Wisniewski et al. (2020) recuerdan que no todo feedback produce los mismos efectos, porque existen diferencias según se centre en la tarea, el proceso, la autorregulación o la persona. Desde una mirada educativa cuidadosa, conviene evitar comentarios centrados en etiquetas personales y priorizar orientaciones sobre el trabajo, las estrategias y los próximos pasos.

En una escuela que busca aprendizajes con sentido, retroalimentar también implica cuidar el vínculo. Un comentario puede ser técnicamente correcto y, sin embargo, pedagógicamente pobre si desmotiva, confunde o humilla. La exigencia no está reñida con la humanidad; al contrario, la buena retroalimentación sostiene altas expectativas porque confía en que el estudiante puede mejorar. Se trata de hablarle al trabajo sin desvalorizar a la persona, señalar el error sin convertirlo en identidad y abrir caminos concretos para avanzar. Allí la evaluación formativa se vuelve una práctica ética: ayuda al estudiante a comprender que equivocarse no lo excluye del aprendizaje, sino que puede ser parte del proceso de aprender mejor.

Tabla 6.

Tipos de retroalimentación pedagógica

Tipo	Propósito	Ejemplo de uso	Efecto esperado
Retroalimentación sobre la tarea	Ayudar al estudiante a identificar aciertos, errores o vacíos específicos en el producto realizado.	“En tu respuesta explicas la causa principal del problema, pero falta relacionarla con una consecuencia concreta. Revisa el segundo párrafo y añade un ejemplo que muestre cómo esa causa afecta a la comunidad escolar.”	Mejora la precisión del trabajo, corrige errores puntuales y permite que el estudiante comprenda qué aspecto debe ajustar.
Retroalimentación sobre el proceso	Orientar las estrategias que el estudiante utiliza para aprender, investigar, resolver o producir.	“La información que seleccionaste es pertinente, pero todas las fuentes provienen del mismo tipo de página. Para fortalecer tu análisis, compara una fuente institucional con una fuente académica y registra qué aporta cada una.”	Fortalece la forma de aprender, mejora la búsqueda y análisis de información, y favorece decisiones más conscientes durante el proceso.
Retroalimentación sobre la autorregulación	Promover que el estudiante revise su propio desempeño, tome	“Antes de entregar la segunda versión, usa la rúbrica y marca con un color los criterios que ya cumpliste. Luego escribe dos	Desarrolla autonomía, metacognición, responsabilidad sobre el aprendizaje y capacidad

	decisiones y planifique mejoras.	acciones concretas para mejorar el criterio en el que obtuviste menor avance.”	para monitorear el propio progreso.
Retroalimentación entre pares	Favorecer que los estudiantes aprendan a observar, argumentar y sugerir mejoras al trabajo de sus compañeros.	“Al revisar la exposición de tu compañero, identifica una idea clara, una parte que necesita mayor evidencia y una pregunta que le ayude a profundizar su explicación. Evita decir solo ‘está bien’ o ‘está incompleto’.”	Mejora la interacción académica, fortalece la escucha activa, desarrolla criterios compartidos y promueve colaboración responsable.
Retroalimentación descriptiva	Explicar con claridad qué se observa en el desempeño del estudiante sin reducir la valoración a una calificación.	“Tu mapa conceptual incluye los conceptos principales, pero las conexiones todavía son lineales. Reorganiza el esquema agrupando causas, consecuencias y posibles soluciones para que se observe mejor la relación entre ideas.”	Hace visible el estado actual del aprendizaje y ofrece información concreta para reorganizar, ampliar o mejorar el producto.
Retroalimentación prospectiva	Indicar los próximos pasos que el estudiante puede seguir para avanzar hacia un desempeño más completo.	“Ya identificaste el problema y sus causas. El siguiente paso es proponer una acción viable: define quién participaría, qué recursos se necesitan y cómo sabrías si la propuesta funcionó.”	Orienta la mejora futura, evita que la retroalimentación se quede en el error y convierte la evaluación en una ruta de avance.

2.3.2. Evidencias de aprendizaje, portafolios y documentación pedagógica

Las evidencias de aprendizaje permiten mirar el proceso educativo con mayor honestidad. No se limitan a pruebas escritas ni a productos finales; incluyen borradores, registros de observación, diarios, portafolios, grabaciones, conversaciones académicas, mapas, prototipos, fotografías de procesos, rúbricas, autoevaluaciones y coevaluaciones. Su valor está en que hacen visible lo que a veces permanece oculto: cómo piensa el estudiante, qué decisiones toma, qué errores repite, qué apoyos le ayudan y cómo evoluciona una

comprensión con el tiempo. En una pedagogía activa, la evidencia no es un trámite administrativo; es memoria del aprendizaje.

El portafolio ocupa un lugar especial porque organiza una trayectoria. A diferencia de una carpeta de trabajos acumulados sin criterio, el portafolio pedagógico selecciona evidencias, las acompaña de reflexión y permite comparar versiones. Puede mostrar el antes y el después de una escritura, la evolución de un proyecto, la mejora de una explicación oral, el desarrollo de una habilidad matemática o la forma en que un estudiante aprende a argumentar. Investigaciones recientes sobre evaluación mediante portafolios en educación primaria destacan su potencial para analizar rendimiento académico, actitudes de aprendizaje y habilidades del siglo XXI, además de recoger percepciones docentes y estudiantiles sobre el proceso.

La documentación pedagógica amplía esta mirada porque no se centra solo en el estudiante individual, sino también en las interacciones, los ambientes, las preguntas, los gestos, las producciones colectivas y las decisiones docentes. Riquelme (2025) plantea que la documentación pedagógica puede entenderse como una vía para articular evaluación, reflexión y mejora de la práctica. En educación inicial y básica, esta perspectiva resulta especialmente valiosa porque permite reconocer procesos que no siempre caben en una prueba tradicional: participación, curiosidad, cooperación, lenguaje emergente, exploración, cuidado, autonomía y sentido de pertenencia.

Trabajar con evidencias exige responsabilidad. No todo registro mejora el aprendizaje y no toda documentación es pedagógica por el simple hecho de recopilar fotografías o productos. La escuela necesita definir qué evidencias son pertinentes, cómo se interpretan, quién las revisa, cómo se comparten con estudiantes y familias, y de qué manera sirven para ajustar la enseñanza. Cuando esto ocurre, el portafolio y la documentación dejan de ser archivos estáticos y se convierten en instrumentos de diálogo. Permiten que el estudiante diga “así aprendí”, que el docente diga “esto debo ajustar” y que la comunidad comprenda que el aprendizaje es un proceso visible, perfectible y compartido.

Tabla 7.

Ficha modelo de documentación pedagógica

Campo	Registro docente
Nombre de la experiencia	Describir brevemente el nombre de la actividad, proyecto, secuencia o situación de aprendizaje documentada.
Propósito de aprendizaje	Indicar qué se espera que los estudiantes comprendan, desarrollen o demuestren durante la experiencia.
Fecha o periodo	Registrar la fecha específica o el periodo en que se desarrolló la experiencia de aprendizaje.
Evidencia recogida	Señalar qué evidencias se recopilaron: producciones escritas, fotografías del proceso, exposiciones, portafolios, grabaciones, rúbricas, observaciones, diálogos, prototipos u otros registros.
Descripción objetiva del proceso	Narrar lo ocurrido durante la experiencia sin emitir juicios iniciales. Incluir acciones de los estudiantes, organización del trabajo, recursos utilizados, interacciones y momentos relevantes.
Interpretación pedagógica	Analizar qué muestran las evidencias sobre el aprendizaje, la participación, las dificultades, los avances, la colaboración o la comprensión alcanzada por los estudiantes.
Participación del estudiante	Describir cómo participaron los estudiantes: nivel de implicación, autonomía, cooperación, preguntas formuladas, toma de decisiones y aportes al trabajo individual o grupal.
Retroalimentación ofrecida	Registrar qué orientaciones se dieron durante el proceso para mejorar el desempeño, aclarar criterios, corregir errores o profundizar el aprendizaje.
Ajuste docente realizado	Indicar qué cambios realizó el docente a partir de lo observado: reorganización de grupos, explicación adicional, cambio de recurso, ampliación del tiempo, adaptación de la consigna o apoyo diferenciado.
Próximo paso de aprendizaje	Definir la acción siguiente: reforzar un criterio, continuar con una segunda versión, socializar resultados, profundizar un concepto, aplicar lo aprendido en otro contexto o cerrar con una reflexión metacognitiva.

Nota. Esta ficha está pensada como instrumento flexible de uso docente. Puede aplicarse durante proyectos, experiencias interdisciplinarias, actividades cooperativas, evaluación formativa o seguimiento de portafolios, priorizando observaciones cualitativas que permitan comprender cómo aprende el estudiante y qué decisiones pedagógicas favorecen su progreso.

La innovación pedagógica no puede sostenerse únicamente en entusiasmo metodológico. Necesita una arquitectura de sentido: propósitos claros, metodologías pertinentes, currículo contextualizado, colaboración docente, participación estudiantil y evaluación formativa. Este capítulo ha planteado que las metodologías activas son valiosas cuando ayudan a comprender, crear, dialogar, resolver problemas y participar con mayor conciencia; pero también ha señalado que pueden vaciarse de sentido si se aplican sin mediación, sin criterios y sin evidencias. La escuela contemporánea no se transforma por nombrar nuevas metodologías, sino por revisar con honestidad qué experiencias ofrece para que todos los estudiantes aprendan mejor.

El recorrido realizado permite afirmar que la innovación auténtica nace en el aula, pero no se agota en ella. Requiere mirar el currículo desde el contexto, abrir espacios para la interdisciplinariedad, reconocer el territorio como fuente de aprendizaje y construir sistemas de evaluación que no castiguen el error, sino que lo conviertan en información para mejorar. En esa convergencia entre práctica, evidencia y sentido humano, el aprendizaje deja de ser una obligación escolar y se aproxima a una experiencia formativa más profunda: comprender el mundo, actuar en él y reconocerse capaz de seguir aprendiendo con otros.

Capítulo III: Pedagogía digital, inteligencia artificial y nuevas mediaciones del aprendizaje



Pedagogía digital, inteligencia artificial y nuevas mediaciones del aprendizaje

3.1. Pedagogía digital y rediseño de la experiencia educativa

La pedagogía digital no puede reducirse al uso de dispositivos, plataformas o aplicaciones dentro del aula. Su verdadero alcance aparece cuando la escuela se pregunta cómo rediseñar las experiencias de aprendizaje para que la tecnología amplíe la comprensión, diversifique la participación y fortalezca la mediación docente. En este sentido, lo digital no sustituye a la pedagogía; la tensiona, la actualiza y la obliga a justificar cada decisión didáctica desde una pregunta esencial: ¿esta herramienta mejora realmente las condiciones para aprender? UNESCO (2023) plantea que la tecnología educativa debe evaluarse desde su pertinencia, equidad, sostenibilidad y contribución al aprendizaje, no desde la novedad que representa.

Rediseñar la experiencia educativa supone pasar de una lógica de transmisión apoyada en recursos digitales a una lógica de construcción activa del conocimiento. Una clase mediada por tecnología no es necesariamente innovadora por estar alojada en una plataforma o por incorporar videos, cuestionarios automáticos o inteligencia artificial. Lo será cuando permita que el estudiante explore, argumente, produzca, dialogue, reciba retroalimentación y construya evidencias de aprendizaje. UNICEF (2026) insiste en que la educación digital debe colocar a docentes y estudiantes en el centro, con soluciones accesibles, basadas en evidencia y alineadas con prioridades educativas reales.

La pedagogía digital también exige comprender que la escuela ya no opera en un ecosistema informativo cerrado. Los estudiantes aprenden en medio de buscadores, redes sociales, videos breves, plataformas adaptativas, entornos virtuales, algoritmos de recomendación y sistemas de inteligencia artificial generativa. Sin embargo, tener acceso a información no equivale a comprenderla. Por ello, la mediación docente se vuelve más necesaria: ayuda a seleccionar fuentes, formular preguntas, contrastar evidencias, interpretar datos, reconocer sesgos y convertir la información dispersa en conocimiento con sentido. La OECD (2023) advierte que los sistemas educativos requieren

ecosistemas digitales articulados, donde infraestructura, recursos, datos, formación docente y gobernanza trabajen de manera coherente.

Figura 7.

Pedagogía digital con sentido humano



Desde una mirada humanocéntrica, el rediseño digital de la experiencia educativa debe evitar que la tecnología se convierta en una nueva frontera de exclusión. La brecha digital no se limita a la conectividad; incluye la calidad del acceso, la disponibilidad de dispositivos, el acompañamiento familiar, la accesibilidad para estudiantes con necesidades diversas, la competencia digital docente y la posibilidad real de participar en entornos virtuales. El Banco Mundial (2025) reconoce que las tecnologías digitales forman parte creciente de los proyectos educativos, pero también subraya que su valor depende de su impacto en sistemas equitativos, resilientes y orientados a resultados de aprendizaje.

Así, la pedagogía digital no consiste en trasladar la clase tradicional a una pantalla, sino en diseñar ambientes de aprendizaje más flexibles, inclusivos, interactivos y evaluables. En una escuela con sentido humano, la tecnología

debe estar subordinada a propósitos pedagógicos claros: comprender mejor, participar más, crear con responsabilidad, colaborar con otros y aprender de manera crítica. La experiencia educativa se rediseña cuando el docente deja de preguntarse qué herramienta usará y empieza a preguntarse qué tipo de pensamiento, interacción y evidencia quiere provocar en sus estudiantes. Desde esta perspectiva, lo digital se vuelve una mediación, no un fin.

3.1.1. De usar tecnología a diseñar experiencias de aprendizaje

La diferencia entre usar tecnología y diseñar experiencias de aprendizaje es decisiva para comprender la transformación educativa contemporánea. Usar tecnología puede significar proyectar una presentación, subir una tarea a una plataforma o aplicar un cuestionario en línea. Diseñar experiencias, en cambio, implica definir propósitos, anticipar dificultades, seleccionar recursos, organizar interacciones, generar evidencias y prever retroalimentación. Esta distinción evita caer en una falsa innovación: aquella que cambia el soporte, pero conserva intacta la lógica pasiva de la enseñanza. UNESCO (2023) advierte que la tecnología puede mejorar o empobrecer la educación según las condiciones pedagógicas, políticas e institucionales en las que se inserta.

El diseño pedagógico mediado por tecnología requiere pensar la clase como una experiencia organizada y no como una suma de actividades digitales. Por ejemplo, un foro virtual puede ser un espacio superficial si solo solicita respuestas repetitivas, pero puede convertirse en una experiencia poderosa si exige argumentar, contrastar fuentes, comentar aportes de compañeros y reelaborar una postura. Del mismo modo, un video puede funcionar como entretenimiento pasajero o como punto de partida para una indagación profunda. La diferencia no está en el recurso, sino en la arquitectura pedagógica que lo sostiene.

La tecnología adquiere sentido educativo cuando permite hacer algo que fortalece el aprendizaje: visualizar procesos complejos, simular fenómenos, acceder a fuentes diversas, colaborar en tiempo real, recibir retroalimentación o producir contenidos en formatos múltiples. Pero esa posibilidad no se activa automáticamente. Requiere docentes capaces de decidir cuándo un recurso digital es pertinente, cuándo debe ser reemplazado por una conversación

presencial, cuándo conviene usar papel y cuándo la pantalla realmente amplía la experiencia. Por ello, la competencia digital docente no debe entenderse como dominio técnico aislado, sino como capacidad pedagógica, ética y comunicativa para tomar decisiones situadas. El marco DigCompEdu describe precisamente la competencia digital del educador como una capacidad profesional vinculada a recursos, pedagogía, evaluación, empoderamiento del estudiante y desarrollo de sus competencias digitales.

En consecuencia, el paso de usar tecnología a diseñar experiencias exige una cultura docente más reflexiva. No se trata de imponer herramientas, sino de construir criterios. Una escuela puede tener plataformas modernas y continuar enseñando de modo fragmentado; también puede contar con recursos modestos y generar experiencias profundamente significativas si la mediación docente es sólida. La pedagogía digital madura cuando la pregunta por la herramienta queda subordinada a la pregunta por el aprendizaje, la participación y la justicia educativa.

Tabla 8.

Uso instrumental vs. uso pedagógico de la tecnología

Aspecto	Uso instrumental	Uso pedagógico	Ejemplo educativo
Propósito de uso	Se utiliza la tecnología como recurso de apoyo superficial, principalmente para proyectar información, reemplazar materiales impresos o cumplir con una exigencia institucional.	Se selecciona la tecnología en función de un propósito de aprendizaje claro, vinculado con la comprensión, la participación, la producción de evidencias y la mejora del proceso educativo.	El docente no solo proyecta una presentación sobre el cambio climático; organiza una actividad en la que los estudiantes analizan datos reales, comparan fuentes digitales y elaboran una propuesta de acción local.
Rol del estudiante	El estudiante actúa como receptor de contenidos digitales,	El estudiante participa activamente: investiga, selecciona	En lugar de mirar un video y responder preguntas literales,

observa, copia, responde de forma mecánica o consume información sin mayor elaboración crítica.

información, crea productos, argumenta, colabora y reflexiona sobre su propio aprendizaje.

los estudiantes elaboran un mapa conceptual digital, contrastan el contenido con otras fuentes y explican qué información consideran más confiable.

<p>Rol docente</p>	<p>El docente opera la herramienta, controla el recurso y reproduce la lógica tradicional de explicación, tarea y calificación.</p>	<p>El docente diseña la experiencia, orienta el uso crítico de los recursos, acompaña el proceso, formula preguntas, retroalimenta y ajusta la enseñanza según las evidencias obtenidas.</p>	<p>El docente usa una plataforma colaborativa no solo para enviar tareas, sino para revisar avances, comentar borradores, organizar equipos y guiar mejoras antes de la entrega final.</p>
<p>Tipo de interacción</p>	<p>La interacción es limitada, unidireccional o centrada en responder instrucciones cerradas. La tecnología funciona como canal de entrega, no como espacio de construcción compartida.</p>	<p>La interacción es colaborativa, dialógica y orientada a la construcción social del conocimiento mediante debates, coevaluación, producción conjunta y resolución de problemas.</p>	<p>En un foro virtual, los estudiantes no solo publican una respuesta; deben comentar con argumentos el aporte de dos compañeros, formular una pregunta crítica y mejorar su intervención inicial.</p>
<p>Evidencia de aprendizaje</p>	<p>La evidencia se limita a capturas, respuestas automáticas, tareas subidas o productos finales sin</p>	<p>La evidencia permite observar avances, dificultades, decisiones, producciones parciales, reflexión del estudiante y</p>	<p>En un portafolio digital, cada estudiante incorpora borradores, comentarios recibidos, ajustes realizados y una</p>

	seguimiento del proceso.	mejora progresiva del aprendizaje.	reflexión final sobre lo que aprendió y lo que aún necesita fortalecer.
--	--------------------------	------------------------------------	---

Retroalimentación	La retroalimentación se reduce a una nota, una respuesta correcta o incorrecta, o un comentario general enviado después de finalizar la actividad.	La retroalimentación es oportuna, específica, orientadora y permite que el estudiante revise, corrija y mejore su desempeño durante el proceso.	Después de una escritura colaborativa en línea, el docente comenta aspectos concretos: claridad de la idea central, uso de evidencias, cohesión entre párrafos y sugerencias para mejorar la argumentación.
--------------------------	--	---	---

Inclusión	Se asume que todos los estudiantes pueden usar la misma herramienta, con el mismo ritmo, formato y nivel de autonomía, sin considerar barreras de acceso o comprensión.	Se diseñan alternativas accesibles, flexibles y diferenciadas para que todos los estudiantes puedan participar, aprender y demostrar sus avances según sus condiciones.	Para una actividad digital, el docente ofrece opciones: audio explicativo, texto descargable, trabajo offline, apoyo entre pares y entrega en formato escrito, oral o visual según las necesidades del estudiante.
------------------	---	---	--

Evaluación	La tecnología se usa para calificar de forma rápida, automatizada o centrada en resultados cerrados, sin analizar procesos ni criterios de logro.	La tecnología apoya una evaluación formativa, basada en criterios claros, seguimiento de avances, autoevaluación, coevaluación y toma de decisiones pedagógicas.	En una rúbrica digital, los estudiantes revisan los criterios antes de entregar el proyecto, realizan una autoevaluación y reciben comentarios que les permiten mejorar antes de la calificación final.
-------------------	---	--	---

<p>Pensamiento crítico</p>	<p>La tecnología facilita el acceso rápido a información, pero no se problematiza su calidad, intención, autoría o pertinencia.</p>	<p>La tecnología se usa para desarrollar búsqueda crítica, verificación de fuentes, análisis de sesgos, comparación de perspectivas y argumentación fundamentada.</p>	<p>Al investigar una noticia, los estudiantes comparan tres fuentes digitales, identifican autoría, fecha, evidencia, intención comunicativa y posibles sesgos antes de elaborar una conclusión.</p>
<p>Sentido pedagógico</p>	<p>La herramienta se convierte en el centro de la actividad y la clase gira alrededor de “usar tecnología”.</p>	<p>El aprendizaje permanece como centro, mientras la tecnología actúa como mediación subordinada al propósito educativo, la inclusión y la comprensión.</p>	<p>El docente decide no usar una aplicación llamativa si no aporta al objetivo de la clase y, en cambio, selecciona una herramienta sencilla que permite organizar ideas, dialogar y mejorar el producto final.</p>

3.1.2. Brecha digital, inclusión y justicia en el acceso al aprendizaje

La brecha digital es una expresión contemporánea de la desigualdad educativa. No se reduce a la ausencia de internet o dispositivos, aunque estos factores siguen siendo relevantes; también incluye diferencias en la calidad de conexión, disponibilidad de espacios adecuados para estudiar, acompañamiento adulto, alfabetización digital, accesibilidad, seguridad en línea y uso pedagógico de los recursos. Esta comprensión amplia permite evitar soluciones simplistas. Entregar equipos o abrir plataformas no garantiza aprendizaje si no existen condiciones institucionales, docentes y familiares para convertir el acceso en oportunidad educativa.

En América Latina y en otros contextos con desigualdades persistentes, la brecha digital afecta con mayor fuerza a estudiantes rurales, familias de bajos ingresos, población con discapacidad, comunidades con conectividad limitada y escuelas con menor infraestructura. Por eso, hablar de pedagogía digital exige hablar de justicia. El problema no es únicamente quién puede conectarse, sino quién puede aprender, participar, preguntar, crear y recibir apoyo en condiciones dignas. UNICEF (2026) plantea que las soluciones digitales deben ser inclusivas, sostenibles y centradas en el aprendizaje, no simples réplicas tecnológicas de modelos tradicionales.

La inclusión digital también requiere considerar la accesibilidad pedagógica. Un recurso puede estar disponible, pero no ser comprensible; puede estar en línea, pero no adaptarse a estudiantes con discapacidad visual, auditiva, cognitiva o motriz; puede ofrecer información abundante, pero sin criterios para organizarla. En este punto, la justicia educativa demanda que el diseño digital contemple distintos ritmos, lenguajes, formatos y apoyos. La pedagogía digital inclusiva no pregunta solamente qué tecnología se usa, sino quiénes pueden usarla, en qué condiciones y con qué acompañamiento.

La escuela contemporánea necesita asumir la brecha digital como un desafío institucional y no como una dificultad individual de los estudiantes o las familias. Esto implica planificar recursos, formar docentes, orientar a las familias, seleccionar plataformas accesibles, cuidar los datos personales y diseñar alternativas cuando la conectividad falla. La inclusión digital no se resuelve con discursos de modernización; requiere decisiones concretas, presupuestos, acompañamiento, evaluación y sensibilidad ante las realidades territoriales. En una educación con sentido humano, nadie debería quedar fuera del aprendizaje por no tener las condiciones tecnológicas que el sistema presupone.

3.2. Inteligencia artificial generativa y educación humanocéntrica

La inteligencia artificial generativa ha introducido una de las discusiones pedagógicas más intensas de los últimos años. Su capacidad para producir textos, imágenes, códigos, esquemas, preguntas, resúmenes y retroalimentaciones modifica la manera en que docentes y estudiantes se

relacionan con la información. Sin embargo, su presencia en la educación no debe interpretarse como promesa automática de mejora ni como amenaza inevitable. La cuestión central es pedagógica y ética: cómo utilizarla para ampliar oportunidades de aprendizaje sin debilitar el pensamiento crítico, la autoría, la privacidad, la equidad ni la mediación docente. UNESCO (2023) propone una visión humanocéntrica de la IA generativa, orientada a proteger la agencia humana y fortalecer capacidades educativas.

Una educación humanocéntrica no coloca a la IA en el centro del aula; coloca en el centro al estudiante, al docente y al sentido del aprendizaje. La IA puede apoyar procesos de planificación, adaptación de materiales, generación de ejemplos, traducción, explicación diferenciada o retroalimentación inicial. Pero su valor depende de la intención pedagógica y del juicio profesional docente. Kasneci et al. (2023) señalan que los modelos de lenguaje ofrecen oportunidades para estudiantes y profesores, aunque también plantean desafíos relacionados con errores, dependencia, sesgos y evaluación.

La IA generativa también obliga a revisar la evaluación escolar. Si una herramienta puede producir respuestas formalmente correctas, el sistema educativo necesita valorar con mayor cuidado los procesos de pensamiento: cómo se formula una pregunta, cómo se contrasta una fuente, cómo se justifica una decisión, cómo se revisa un producto y cómo se reconoce la ayuda recibida. Esto no significa abandonar la escritura, la investigación o las tareas académicas, sino rediseñarlas para que exijan criterio, reflexión, proceso, oralidad, evidencia situada y producción auténtica. En este punto, el debate sobre IA no es únicamente tecnológico; es una oportunidad para corregir prácticas evaluativas que ya eran débiles antes de la aparición de estas herramientas.

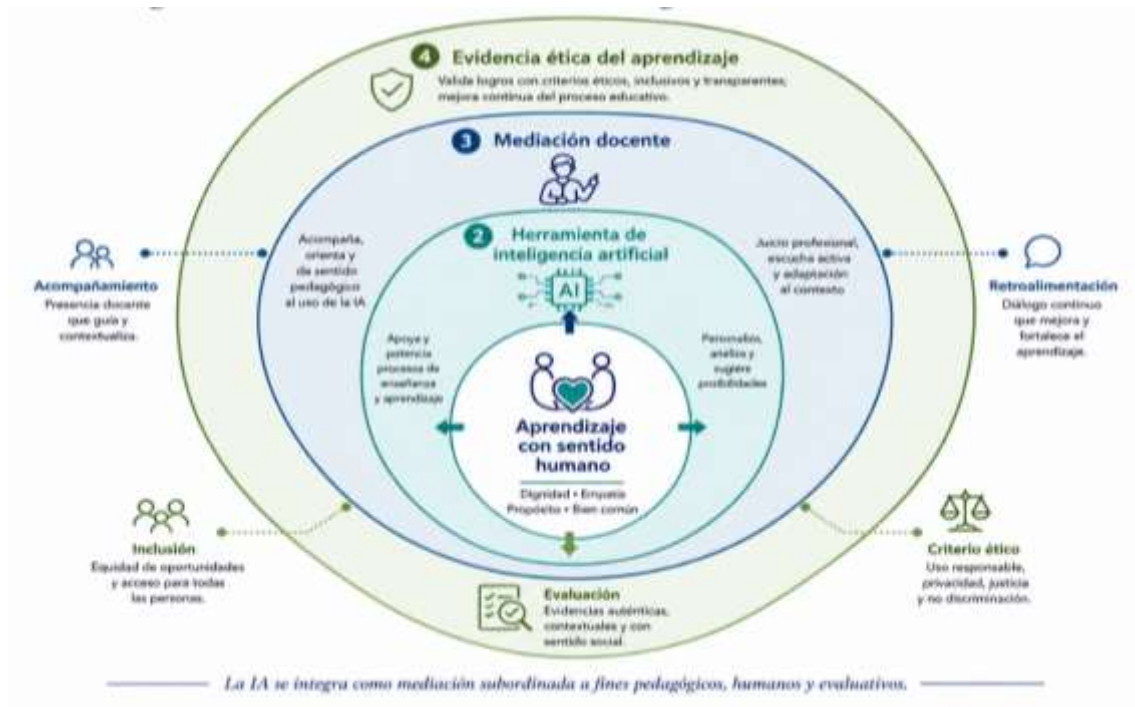
El uso humanocéntrico de la IA exige, además, una gobernanza ética. Las instituciones educativas necesitan normas claras sobre privacidad, consentimiento, protección de datos, transparencia, autoría, uso permitido, acompañamiento docente y criterios de evaluación. La Comisión Europea (2022) propone orientaciones para que los educadores comprendan el potencial de la

IA y el uso de datos, pero también sus riesgos, de modo que puedan actuar crítica y éticamente.

En este marco, la IA generativa debe ser entendida como una mediación subordinada al proyecto educativo. Puede ser útil para pensar, ensayar, comparar, traducir, adaptar o revisar; pero no debe reemplazar la experiencia de aprender, equivocarse, argumentar y construir voz propia. La escuela no puede limitarse a prohibir ni a celebrar la IA. Necesita enseñar a usarla con criterio, declarar su uso cuando corresponda, reconocer sus límites y preservar aquello que ninguna herramienta puede automatizar plenamente: la relación educativa, el cuidado, la interpretación situada y la formación ética del juicio.

Figura 8.

Uso humanocéntrico de la inteligencia artificial en educación



3.2.1. Oportunidades pedagógicas de la IA generativa

La IA generativa ofrece oportunidades relevantes cuando se integra con prudencia pedagógica. Para el docente, puede apoyar la planificación de clases, la elaboración de ejemplos diferenciados, la creación de rúbricas preliminares, la adaptación de textos, el diseño de preguntas orientadoras y la generación de

materiales de apoyo. Estas funciones pueden liberar tiempo para tareas de mayor valor humano, como acompañar a los estudiantes, observar procesos, conversar sobre dificultades, ajustar estrategias y fortalecer la retroalimentación. Sin embargo, ese potencial solo se concreta si el docente revisa, contextualiza y valida lo que la herramienta produce.

Para los estudiantes, la IA puede funcionar como apoyo inicial en procesos de escritura, organización de ideas, explicación de conceptos complejos, práctica de idiomas, simulación de diálogos o exploración de alternativas para resolver un problema. No obstante, el beneficio pedagógico no está en recibir una respuesta rápida, sino en aprender a dialogar críticamente con la herramienta. Preguntar mejor, comparar resultados, detectar errores, pedir justificaciones y contrastar con fuentes confiables son habilidades centrales para un uso formativo de la IA. El marco DigComp 2.2 ya incorpora ejemplos relacionados con tecnologías emergentes y sistemas impulsados por IA dentro de una ciudadanía digital crítica, segura y responsable.

La IA generativa también puede contribuir a la personalización de apoyos, especialmente cuando ayuda a ofrecer explicaciones alternativas, niveles de complejidad distintos o rutas de práctica adaptadas. Esta posibilidad resulta valiosa para estudiantes que requieren más tiempo, ejemplos adicionales o formatos diferentes de acceso al contenido. Sin embargo, la personalización no debe confundirse con aislamiento. Aprender sigue siendo una experiencia social, comunicativa y cultural. Por ello, la IA puede complementar la mediación docente, pero no reemplazar la interacción con otros ni la construcción colectiva del conocimiento.

Otra oportunidad se encuentra en el desarrollo de competencias metacognitivas. Cuando el docente diseña actividades donde el estudiante debe comparar su respuesta con una respuesta generada por IA, identificar mejoras, justificar cambios o explicar por qué acepta o rechaza una sugerencia, la herramienta se convierte en objeto de análisis. En lugar de usar la IA para evitar el esfuerzo, el estudiante la usa para pensar sobre su propio pensamiento. Esta orientación es clave para evitar la dependencia cognitiva y transformar la IA en una mediación crítica.

Tabla 9.

Usos posibles de la IA generativa en educación

Uso pedagógico	Beneficio esperado	Riesgo	Criterio ético de aplicación
Planificación docente	Permite generar ideas iniciales para organizar clases, secuencias didácticas, preguntas orientadoras, actividades diferenciadas y criterios de evaluación. Puede ahorrar tiempo en tareas preliminares y ampliar alternativas metodológicas.	Puede producir planificaciones genéricas, descontextualizadas o alejadas del currículo, del nivel real del grupo y de las necesidades específicas de los estudiantes.	El docente debe revisar, adaptar y validar toda propuesta generada por IA, asegurando coherencia con el currículo, el contexto escolar, los objetivos de aprendizaje y la diversidad del aula.
Creación de recursos didácticos	Facilita la elaboración de ejemplos, lecturas breves, guías, ejercicios, casos, preguntas de análisis, organizadores gráficos o materiales de apoyo en distintos niveles de complejidad.	Puede contener errores conceptuales, simplificaciones excesivas, sesgos culturales o información no verificable presentada con apariencia de seguridad.	Todo recurso debe ser verificado antes de su uso, contrastado con fuentes confiables y ajustado al lenguaje, edad, contexto y condiciones de aprendizaje del grupo.
Adaptación de textos	Ayuda a reformular textos complejos en versiones más accesibles, resumidas,	Existe el riesgo de empobrecer el contenido, alterar el sentido original, eliminar matices	La adaptación debe conservar la fidelidad conceptual del texto original y responder a necesidades

	ampliadas o adaptadas a diferentes niveles de comprensión lectora.	importantes o infantilizar el lenguaje de manera innecesaria.	pedagógicas reales, no a una reducción mecánica de la dificultad.
Retroalimentación inicial	Puede ofrecer comentarios preliminares sobre claridad, estructura, coherencia, ortografía, argumentación o posibles mejoras en un producto académico.	La retroalimentación puede ser superficial, imprecisa, excesivamente complaciente o no ajustarse a los criterios de evaluación establecidos por el docente.	Debe utilizarse como apoyo inicial, no como juicio definitivo. El docente conserva la responsabilidad de orientar, contextualizar y validar la retroalimentación entregada al estudiante.
Apoyo a la escritura	Puede acompañar procesos de lluvia de ideas, organización de esquemas, revisión de borradores, mejora de conectores, claridad expresiva y reformulación de párrafos.	Puede	

3.2.2. Riesgos éticos: sesgos, dependencia, autoría y pensamiento crítico

Los riesgos éticos de la IA generativa no son marginales; forman parte de su modo de funcionamiento y de las condiciones sociales en que se utiliza. Los modelos pueden producir información incorrecta, reproducir sesgos, inventar referencias, simplificar problemas complejos o presentar como neutral lo que en realidad responde a patrones de datos previos. En educación, esto exige una actitud crítica constante. No basta con enseñar a usar la herramienta; es

necesario enseñar a sospechar, verificar, contrastar y reconocer que una respuesta bien redactada no siempre es una respuesta válida. Revisiones recientes sobre ética de IA en educación identifican preocupaciones persistentes sobre sesgo, privacidad, transparencia y responsabilidad institucional.

Uno de los riesgos más delicados es la dependencia cognitiva. Cuando el estudiante delega en la IA la formulación de ideas, la escritura, la resolución de problemas o la toma de decisiones, puede disminuir su esfuerzo intelectual y desarrollar una falsa sensación de dominio. El problema no es que use apoyo, sino que pierda conciencia del proceso. Aprender requiere demora, revisión, duda, error y reconstrucción. Si la IA entrega productos acabados sin exigir comprensión, la escuela debe intervenir pedagógicamente para recuperar el valor del proceso.

La autoría académica constituye otro desafío. En contextos escolares y universitarios, la IA vuelve insuficiente la idea tradicional de plagio como simple copia textual. Ahora es necesario discutir grados de ayuda, declaración de uso, responsabilidad sobre el producto final, originalidad, trazabilidad del proceso y honestidad intelectual. Estudios recientes sobre integridad académica frente a IA generativa muestran que las instituciones educativas necesitan políticas claras, alfabetización en IA y rediseño de evaluaciones para sostener prácticas honestas y formativas.

También deben considerarse la privacidad y la protección de datos. Muchas herramientas procesan información ingresada por los usuarios, y en educación esto puede incluir datos sensibles de estudiantes, familias o instituciones. Por ello, no es ético pedir a docentes o estudiantes que usen cualquier plataforma sin conocer sus condiciones, edad mínima, políticas de datos o riesgos de exposición. La Comisión Europea (2022) subraya la necesidad de que los educadores comprendan críticamente el uso de IA y datos en la enseñanza, especialmente para proteger derechos, promover confianza y actuar con responsabilidad profesional.

3.3. Competencias digitales, ciudadanía y alfabetización crítica

La alfabetización digital crítica es una condición básica para participar en la sociedad contemporánea. No se limita a manejar dispositivos ni a navegar por

internet; implica buscar información, evaluar fuentes, comprender algoritmos, producir contenidos, comunicarse con responsabilidad, cuidar la privacidad y actuar éticamente en entornos virtuales. En la escuela, estas competencias no deberían enseñarse como contenidos aislados de una asignatura, sino integrarse en proyectos, lecturas, investigaciones, debates, producciones escritas y experiencias colaborativas. DigComp 2.2 propone entender la competencia digital como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para interactuar de forma crítica, segura y responsable con tecnologías digitales, incluidas las impulsadas por IA.

La ciudadanía digital supone reconocer que toda participación en línea tiene consecuencias. Compartir una imagen, comentar una publicación, reenviar información, usar una fuente o generar contenido con IA son acciones que involucran responsabilidad. Por ello, la escuela necesita formar estudiantes capaces de actuar con criterio, no solo usuarios hábiles. El Consejo de Europa, en su enfoque de ciudadanía digital, vincula la participación en entornos virtuales con valores democráticos, convivencia, derechos, responsabilidades y pensamiento crítico.

La alfabetización crítica también implica enseñar a leer el ecosistema digital. Los estudiantes deben comprender que no toda información visible es confiable, que los algoritmos priorizan ciertos contenidos, que las plataformas responden a intereses económicos y que la viralidad no equivale a verdad. Esta formación resulta especialmente urgente en tiempos de desinformación, contenidos generados por IA, imágenes sintéticas y discursos polarizados. La escuela no puede controlar todo lo que circula en internet, pero sí puede formar criterios para interpretar, verificar y responder de manera ética.

En este marco, la comunicación digital responsable debe ocupar un lugar central. Escribir en entornos virtuales no significa abandonar el respeto, la argumentación ni la escucha. Al contrario, exige fortalecerlos. La convivencia escolar se extiende hoy a chats, plataformas, redes y espacios híbridos donde también pueden aparecer exclusiones, burlas, violencia simbólica o aislamiento. Una pedagogía digital humanizada debe enseñar a participar sin dañar, disentir sin agredir, crear sin apropiarse indebidamente y comunicar sin desinformar.

La alfabetización digital crítica, por tanto, conecta tecnología, lenguaje, ética y ciudadanía. No se trata únicamente de preparar estudiantes para un mercado laboral digitalizado, sino de formar personas capaces de habitar el mundo digital con juicio, sensibilidad y responsabilidad pública. Una escuela que enseña a usar herramientas, pero no a pensar sus implicaciones, queda incompleta. La competencia digital adquiere sentido pleno cuando se vincula con la dignidad, la democracia, el cuidado y la construcción de comunidades de aprendizaje más justas.

Figura 9.

Alfabetización digital crítica



3.3.1. Competencia digital docente para transformar la enseñanza

La competencia digital docente es una condición estratégica para transformar la enseñanza, pero no debe confundirse con saber usar programas o plataformas. Un docente digitalmente competente planifica con sentido, selecciona recursos pertinentes, diseña actividades activas, cuida la inclusión, evalúa procesos, protege datos y promueve en sus estudiantes una relación crítica con la tecnología. Por eso, la competencia digital docente tiene una dimensión

pedagógica, ética, comunicativa, creativa y evaluativa. DigCompEdu la presenta como un marco profesional que articula compromiso profesional, recursos digitales, enseñanza, evaluación, empoderamiento del estudiante y desarrollo de la competencia digital del alumnado.

En la práctica, esta competencia se expresa cuando el docente logra integrar tecnología sin perder claridad didáctica. Esto significa que no toda actividad necesita una herramienta digital, ni toda herramienta disponible merece ser incorporada. La decisión profesional consiste en reconocer cuándo la tecnología facilita una explicación, abre una posibilidad de colaboración, permite documentar evidencias, diversifica apoyos o mejora la retroalimentación. La competencia digital madura no es acumulativa, sino selectiva: saber elegir también es saber enseñar.

La formación docente continua resulta indispensable para sostener esta transformación. La rápida evolución de plataformas, recursos de IA, entornos híbridos y sistemas de datos exige espacios de actualización, pero también comunidades de práctica donde los docentes puedan compartir experiencias, analizar errores, evaluar recursos y construir criterios comunes. UNESCO (2024), mediante su marco de competencias de IA para docentes, subraya que el profesorado requiere conocimientos, habilidades y valores relacionados con enfoque humanocéntrico, ética de la IA, fundamentos, pedagogía y aprendizaje profesional.

La competencia digital docente también debe proteger el sentido humano de la profesión. Si la tecnología se convierte en una carga administrativa o en un mecanismo de vigilancia, puede debilitar la autonomía profesional. En cambio, si se usa para enriquecer la enseñanza, organizar evidencias, personalizar apoyos y mejorar la comunicación, puede fortalecer la práctica docente. La diferencia depende de la cultura institucional, del liderazgo pedagógico y de la claridad ética con la que se implementan las tecnologías.

Tabla 10.

Dimensiones de la competencia digital docente

Dimensión	Descripción	Práctica asociada	Evidencia esperada
Planificación digital	Capacidad para integrar tecnologías en la planificación didáctica con sentido pedagógico, considerando objetivos, destrezas, criterios de evaluación, recursos disponibles y características del grupo.	Diseñar una secuencia de aprendizaje donde la tecnología apoye momentos específicos: indagación, producción colaborativa, retroalimentación, evaluación o socialización de resultados.	Planificaciones en las que el uso de tecnología aparece articulado al objetivo de aprendizaje, no como actividad aislada o decorativa.
Selección de recursos digitales	Habilidad para elegir herramientas, plataformas, aplicaciones o materiales digitales según su pertinencia, accesibilidad, confiabilidad, seguridad y aporte al aprendizaje.	Comparar varios recursos antes de usarlos, revisar su contenido, verificar fuentes, valorar su facilidad de uso y comprobar si responde al nivel de los estudiantes.	Recursos digitales seleccionados con criterios explícitos de calidad, pertinencia curricular, accesibilidad e inclusión.
Mediación pedagógica	Capacidad para orientar, acompañar y dar sentido al aprendizaje en entornos digitales, evitando que la tecnología sustituya el diálogo docente-estudiante.	Guiar una actividad en línea mediante preguntas orientadoras, ejemplos, seguimiento de avances, aclaración de dudas y acompañamiento durante la construcción del producto.	Participación activa del docente en el proceso digital, con intervenciones que ayudan a comprender, mejorar y profundizar el aprendizaje.
Evaluación formativa	Uso de herramientas digitales para recoger evidencias, ofrecer retroalimentación	Utilizar portafolios digitales, rúbricas compartidas, formularios	Evidencias de aprendizaje organizadas, retroalimentación

oportuna, monitorear avances y ajustar la enseñanza durante el proceso.

diagnósticos, comentarios en documentos colaborativos o registros de progreso.

específica y ajustes pedagógicos realizados a partir de la información recogida.

<p>Inclusión y accesibilidad</p>	<p>Competencia para diseñar experiencias digitales flexibles, accesibles y diferenciadas, considerando diversidad de ritmos, necesidades, conectividad, dispositivos y formas de participación.</p>	<p>Ofrecer materiales en distintos formatos, alternativas de entrega, instrucciones claras, apoyos visuales, trabajo offline cuando sea necesario y opciones de participación oral, escrita o visual.</p>	<p>Participación de estudiantes con diferentes condiciones de acceso y aprendizaje, sin que la tecnología se convierta en barrera de exclusión.</p>
---	---	---	---

<p>Ciudadanía digital</p>	<p>Capacidad para formar estudiantes críticos, responsables y respetuosos en entornos virtuales, promoviendo comunicación ética, verificación de información y convivencia digital.</p>	<p>Incorporar actividades de búsqueda crítica, análisis de fuentes, normas de interacción en línea, respeto en foros, cuidado de la huella digital y uso responsable de contenidos.</p>	<p>Estudiantes que citan fuentes, argumentan con respeto, reconocen información confiable y participan de manera responsable en espacios digitales.</p>
----------------------------------	---	---	---

<p>Ética de datos y privacidad</p>	<p>Conocimiento y responsabilidad para proteger datos personales, imágenes, producciones, información institucional y registros de estudiantes en plataformas digitales.</p>	<p>Revisar políticas de privacidad, evitar compartir datos sensibles, solicitar autorizaciones cuando corresponda y usar plataformas institucionales o seguras.</p>	<p>Uso responsable de información estudiantil, protección de identidad y reducción de riesgos asociados a exposición, vigilancia o uso indebido de datos.</p>
---	--	---	---

<p>Desarrollo profesional continuo</p>	<p>Disposición y capacidad para actualizarse,</p>	<p>Participar en capacitaciones, revisar guías institucionales,</p>	<p>Mejoras progresivas en la práctica docente,</p>
---	---	---	--

experimentar con criterio, aprender de la práctica y participar en comunidades docentes sobre innovación digital.

compartir experiencias con colegas, evaluar resultados y ajustar el uso de herramientas digitales según evidencias.

incorporación reflexiva de recursos digitales y construcción de criterios compartidos en la institución.

<p>Diseño de experiencias híbridas</p>	<p>Capacidad para articular momentos presenciales y digitales de manera coherente, evitando duplicar tareas o fragmentar el proceso de aprendizaje.</p>	<p>Combinar actividades presenciales de diálogo, experimentación o acompañamiento con espacios digitales para investigar, producir, revisar o socializar evidencias.</p>	<p>Secuencias híbridas claras, continuas y comprensibles, donde cada momento cumple una función pedagógica definida.</p>
<p>Comunicación educativa digital</p>	<p>Habilidad para comunicarse con estudiantes, familias y colegas mediante canales digitales de forma clara, respetuosa, oportuna y pedagógicamente útil.</p>	<p>Enviar orientaciones breves, organizar avisos, responder dudas, compartir retroalimentación y mantener normas de comunicación institucional en plataformas o mensajería educativa.</p>	<p>Comunicación ordenada, comprensible y pertinente, que reduce confusiones y fortalece el acompañamiento del proceso educativo.</p>
<p>Creación de contenidos digitales</p>	<p>Capacidad para producir o adaptar materiales digitales propios, contextualizados, accesibles y alineados con las necesidades del aula.</p>	<p>Elaborar videos breves, infografías, guías interactivas, presentaciones, audios explicativos o recursos visuales que respondan a dificultades específicas detectadas en el grupo.</p>	<p>Materiales contextualizados, claros y reutilizables, diseñados para facilitar comprensión, participación y autonomía del estudiante.</p>
<p>Pensamiento crítico frente a la tecnología</p>	<p>Capacidad para analizar los límites, sesgos, riesgos y posibilidades de las</p>	<p>Debatir con los estudiantes sobre confiabilidad de respuestas generadas</p>	<p>Uso reflexivo de la tecnología, con estudiantes y docentes capaces de</p>

tecnologías educativas,
incluidas las
herramientas de
inteligencia artificial.

por IA, sesgos
algorítmicos, autoría,
dependencia cognitiva
y verificación de
información.

cuestionar
resultados, justificar
decisiones y
reconocer límites
éticos y pedagógicos.

3.3.2. Ciudadanía digital, comunicación y responsabilidad en entornos virtuales


La ciudadanía digital implica aprender a convivir, expresarse y participar en entornos mediados por tecnologías. No basta con conocer normas de seguridad o recomendaciones de uso responsable; es necesario comprender que la vida digital forma parte de la vida social. Allí se construyen identidades, se producen vínculos, se comparten saberes, se generan conflictos y se toman decisiones con consecuencias reales. Por ello, la escuela debe enseñar a los estudiantes a reconocer derechos y responsabilidades en línea, cuidar su huella digital, proteger la privacidad propia y ajena, y actuar con respeto en la comunicación virtual.

La comunicación en entornos digitales exige habilidades lingüísticas, emocionales y éticas. Un mensaje breve puede informar, acompañar, excluir o herir. Una publicación puede aportar conocimiento o reproducir desinformación. Un comentario puede abrir diálogo o cerrar la posibilidad de encuentro. En este sentido, la alfabetización digital se relaciona con la educación para la convivencia: formar estudiantes capaces de argumentar, escuchar, verificar, responder y participar sin convertir la diferencia en agresión. El Consejo de Europa vincula la ciudadanía digital con competencias democráticas, participación, inclusión y protección de la infancia en entornos virtuales.

La responsabilidad digital también incluye la evaluación de fuentes. En una época marcada por información abundante y contenidos generados artificialmente, los estudiantes necesitan aprender a preguntar quién produce una información, con qué intención, con qué evidencia, desde qué contexto y con qué posibles sesgos. Esta práctica debe enseñarse de manera transversal: al investigar un tema de ciencias, analizar una noticia, escribir un ensayo, elaborar una presentación o trabajar con IA generativa. La ciudadanía digital crítica no se

enseña únicamente con charlas sobre riesgos; se construye mediante prácticas escolares donde verificar, citar, contrastar y argumentar sean hábitos cotidianos.

Desde esta perspectiva, la escuela contemporánea tiene la responsabilidad de formar sujetos capaces de habitar los entornos digitales sin perder humanidad. Esto significa educar para la prudencia, la empatía, la integridad académica, el cuidado de los datos, la comunicación respetuosa y la participación democrática. La tecnología seguirá cambiando, pero la pregunta educativa permanece: qué tipo de persona y de comunidad estamos formando cuando enseñamos a usarla. El capítulo deja así una tesis central: la pedagogía digital y la inteligencia artificial solo tienen valor educativo cuando fortalecen la comprensión, la inclusión, el pensamiento crítico y la dignidad del aprendizaje.



Capítulo IV: Inclusión, liderazgo y sostenibilidad de la mejora educativa

SOLUCIÓN:



RIEGO AUTOMÁTICO

Inclusión, liderazgo y sostenibilidad de la mejora educativa

4.1. Inclusión educativa, diversidad y justicia pedagógica

La inclusión educativa constituye uno de los compromisos éticos más profundos de la escuela contemporánea, porque interpela la manera en que las instituciones comprenden la diversidad, organizan la enseñanza y garantizan oportunidades reales de aprendizaje. No se trata únicamente de permitir el ingreso de estudiantes con trayectorias, capacidades, culturas o condiciones distintas, sino de asegurar que todos puedan participar, aprender, expresarse y sentirse parte de una comunidad que reconoce su dignidad. En esta perspectiva, UNESCO (2020) sitúa la inclusión como una condición indispensable para cumplir el derecho a una educación de calidad, especialmente frente a los mecanismos sociales, económicos y culturales que producen exclusión.

Pensar la inclusión desde la justicia pedagógica exige desplazar la mirada desde el estudiante como “problema” hacia la escuela como sistema que debe identificar y remover barreras. Muchas veces, las dificultades que se atribuyen al estudiante nacen de currículos rígidos, evaluaciones únicas, metodologías homogéneas, expectativas bajas, prejuicios docentes o formas institucionales poco sensibles a la diversidad. UNICEF recuerda que la educación inclusiva implica que todos los niños aprendan en las mismas escuelas y aulas, con oportunidades reales para grupos históricamente excluidos, incluidos estudiantes con discapacidad y hablantes de lenguas minoritarias.

La diversidad, por tanto, no puede seguir siendo tratada como una excepción que incomoda la planificación escolar. Cada aula reúne estudiantes con ritmos distintos, formas diversas de comprender, historias familiares particulares, lenguajes propios, intereses heterogéneos y necesidades emocionales que no siempre son visibles. Una pedagogía verdaderamente inclusiva no reduce esa pluralidad a diagnósticos ni etiquetas; más bien, la convierte en punto de partida para diseñar experiencias flexibles, cooperativas y culturalmente significativas. La OECD (2023) sostiene que los sistemas educativos requieren enfoques

holísticos de equidad e inclusión que integren gobernanza, recursos, formación docente, intervenciones escolares, monitoreo y evaluación.

Desde esta mirada, la inclusión no es una tarea añadida al trabajo docente, sino una forma de comprender la enseñanza. El aula inclusiva no se define por la presencia de apoyos aislados, sino por la capacidad de anticipar barreras, ofrecer andamiajes, diversificar estrategias y sostener altas expectativas para todos. Esto implica observar quién participa, quién calla, quién necesita más tiempo, quién aprende mejor con recursos visuales, quién requiere acompañamiento emocional, quién se desmotiva ante una evaluación única y quién necesita que la escuela reconozca su contexto familiar, cultural o territorial. La inclusión se vuelve, entonces, una práctica cotidiana de lectura pedagógica y respuesta sensible.

Figura 10.

Escuela inclusiva como ecosistema de participación



También es necesario reconocer que la inclusión se debilita cuando se la reduce a una obligación normativa. Una escuela puede tener documentos institucionales que hablen de equidad y, al mismo tiempo, reproducir exclusiones silenciosas: estudiantes que asisten, pero no comprenden; que están matriculados, pero no participan; que reciben tareas, pero no acompañamiento; que son evaluados, pero no retroalimentados. Por ello, la justicia pedagógica exige evidencias concretas: participación estudiantil, progreso en los aprendizajes, bienestar, permanencia, corresponsabilidad familiar y disponibilidad de apoyos. La inclusión auténtica se demuestra en la experiencia diaria de los estudiantes, no solo en el discurso institucional.

4.1.1. Diseño Universal para el Aprendizaje y flexibilización pedagógica

El Diseño Universal para el Aprendizaje, conocido como DUA, aporta una base pedagógica relevante para construir aulas más justas, porque invita a planificar desde la diversidad y no desde un estudiante promedio imaginario. Su valor está en anticipar las barreras antes de que aparezcan como fracaso, desmotivación o exclusión. CAST (2024) define las pautas DUA como sugerencias concretas aplicables a cualquier disciplina para asegurar que todos los estudiantes puedan acceder y participar en oportunidades de aprendizaje significativas y desafiantes.

Flexibilizar la enseñanza no significa disminuir el rigor ni renunciar a los objetivos de aprendizaje. Al contrario, supone ampliar los caminos para que más estudiantes puedan llegar a comprensiones profundas. En una clase de lectura, por ejemplo, algunos estudiantes pueden necesitar apoyos visuales, lectura modelada, glosarios, audio, preguntas graduadas o trabajo entre pares; en una clase de ciencias, otros pueden requerir esquemas, experimentos guiados, simulaciones o formas alternativas de explicar un fenómeno. Lo importante es que la estrategia responda a una barrera identificada y no a una acumulación improvisada de recursos.

Las pautas DUA 3.0 actualizadas por CAST en 2024 fortalecen esta comprensión al incorporar con mayor claridad la necesidad de atender barreras vinculadas con sesgos, amenazas, exclusión, identidad, pertenencia y formas diversas de expresión. Esta actualización refuerza la idea de que la inclusión no se limita a

adaptar materiales, sino que también exige revisar qué voces se legitiman en el aula, qué formas de comunicación se valoran y qué prácticas pueden estar dejando fuera a ciertos estudiantes.

En la práctica docente, el DUA requiere una planificación más intencional. No basta con decir que se trabaja de manera inclusiva; es necesario precisar qué barrera se anticipa, qué estrategia se aplica, qué evidencia mostrará participación y cómo se ajustará la enseñanza después de observar la respuesta del grupo. Por eso, el DUA se conecta directamente con la evaluación formativa: permite diseñar, observar, retroalimentar y reajustar. Una escuela que incorpora el DUA de manera institucional deja de actuar solo por reacción y comienza a construir una cultura pedagógica preventiva, flexible y corresponsable.

Tabla 11.

Principios del DUA aplicados al aula

Principio	Intención pedagógica	Estrategia concreta	Evidencia de inclusión
Múltiples formas de implicación	Favorecer que los estudiantes se involucren en el aprendizaje desde sus intereses, necesidades, emociones y posibilidades de participación.	Iniciar una unidad sobre problemas ambientales permitiendo que los estudiantes elijan entre investigar el manejo de residuos en la escuela, el uso del agua en casa o la contaminación del barrio, trabajando en equipos con roles definidos.	Mayor participación en la selección del tema, permanencia activa durante la actividad y expresión de intereses propios vinculados al aprendizaje.
Múltiples formas de implicación	Sostener la motivación mediante metas claras, sentido de pertenencia y acompañamiento durante el proceso.	Presentar una rúbrica sencilla antes de elaborar una exposición oral, explicando los criterios de logro y permitiendo que cada equipo revise su avance	Autonomía progresiva para revisar el propio trabajo, reducción de la dependencia del docente y mayor claridad sobre qué mejorar.

mediante una lista de verificación semanal.

<p>Múltiples formas de implicación</p>	<p>Reducir barreras emocionales que limitan la participación, especialmente en estudiantes que sienten temor a equivocarse o a hablar en público.</p>	<p>Ofrecer opciones para participar en una socialización: intervención oral breve, lectura de una tarjeta preparada, grabación de audio o apoyo visual presentado junto a un compañero.</p>	<p>Incremento de estudiantes que participan, disminución de silencios prolongados y mayor seguridad para expresar ideas.</p>
<p>Múltiples formas de representación</p>	<p>Garantizar que la información sea accesible mediante distintos formatos, lenguajes y apoyos para la comprensión.</p>	<p>Explicar un contenido de Ciencias Naturales combinando lectura breve, imagen rotulada, video corto, organizador gráfico y demostración práctica con materiales sencillos.</p>	<p>Comprensión demostrada mediante respuestas más completas, preguntas pertinentes y capacidad para explicar el concepto con sus propias palabras.</p>
<p>Múltiples formas de representación</p>	<p>Facilitar el acceso al vocabulario académico y evitar que el lenguaje técnico se convierta en una barrera de aprendizaje.</p>	<p>Antes de leer un texto sobre ecosistemas, construir con el grupo un glosario visual con términos como hábitat, biodiversidad, adaptación y cadena alimentaria, usando ejemplos del entorno local.</p>	<p>Uso adecuado del vocabulario durante la actividad, mejora en la comprensión lectora y reducción de errores asociados al desconocimiento de términos clave.</p>
<p>Múltiples formas de representación</p>	<p>Apoyar a estudiantes con distintos ritmos de procesamiento de la información.</p>	<p>Entregar una guía con pasos numerados para resolver problemas matemáticos y acompañarla con un ejemplo resuelto, un esquema de procedimiento y una</p>	<p>Reducción de barreras para iniciar la tarea, mayor cantidad de ejercicios completados y menor necesidad de repetición individual de instrucciones.</p>

actividad de práctica gradual.

<p>Múltiples formas de acción y expresión</p>	<p>Permitir que los estudiantes demuestren lo aprendido mediante diferentes formas de producción, sin perder el objetivo de aprendizaje.</p>	<p>Después de estudiar una lectura literaria, permitir que los estudiantes elijan entre escribir un comentario, elaborar una historieta, grabar una explicación oral o construir un mapa de personajes con justificación.</p>	<p>Producción diversa de evidencias, comprensión demostrada desde distintos lenguajes y participación de estudiantes que usualmente no destacan en tareas escritas tradicionales.</p>
<p>Múltiples formas de acción y expresión</p>	<p>Desarrollar autonomía mediante apoyos progresivos para planificar, ejecutar y revisar una tarea.</p>	<p>Para un proyecto interdisciplinario, entregar una plantilla de planificación con campos de objetivo, materiales, pasos, responsables, dificultades y ajustes realizados, retirando gradualmente algunos apoyos en actividades posteriores.</p>	<p>Autonomía progresiva, mejor organización del trabajo y capacidad para reconocer dificultades y proponer ajustes.</p>
<p>Múltiples formas de acción y expresión</p>	<p>Favorecer la participación de estudiantes con barreras motrices, comunicativas, lingüísticas o de escritura.</p>	<p>Permitir que la respuesta a una evaluación formativa pueda presentarse mediante dibujo explicado, organizador gráfico, exposición breve, respuesta escrita, dramatización o uso de recursos digitales accesibles.</p>	<p>Reducción de barreras de expresión, aumento de evidencias válidas de aprendizaje y participación de estudiantes que antes quedaban limitados por un único formato de respuesta.</p>

4.1.2. Participación familiar y acompañamiento integral del estudiante

La participación familiar es una dimensión esencial de la inclusión, siempre que se entienda como corresponsabilidad educativa y no como simple asistencia a reuniones o cumplimiento de tareas enviadas al hogar. La familia conoce aspectos de la vida del estudiante que la escuela no siempre puede observar: rutinas, preocupaciones, responsabilidades domésticas, condiciones económicas, vínculos afectivos, experiencias previas y formas de aprender fuera del aula. Cuando esta información se integra con respeto y criterio pedagógico, el acompañamiento se vuelve más humano, situado y pertinente.

Sin embargo, la escuela debe evitar una lectura simplista que responsabilice a las familias por toda dificultad escolar. En muchos contextos, especialmente rurales o marcados por desigualdades sociales, las familias acompañan desde posibilidades concretas: horarios laborales extensos, baja conectividad, limitada escolaridad, cuidado de varios hijos o distancia entre el hogar y la institución. UNICEF plantea que la relación con las familias debe ayudar a identificar necesidades, comprender desafíos y construir soluciones que permitan a los niños participar en el aprendizaje, especialmente cuando existen situaciones de discapacidad o vulnerabilidad.

El acompañamiento integral del estudiante implica articular dimensiones académicas, emocionales, familiares y comunitarias. No se trata de invadir la vida privada ni de convertir al estudiante en un expediente, sino de leer señales relevantes: ausencias frecuentes, cambios de ánimo, dificultades persistentes, conflictos de convivencia, baja participación o pérdida de interés. Desde una lógica preventiva, la escuela puede activar apoyos oportunos antes de que el problema se agrave. Acompañar es mirar con atención pedagógica y actuar con responsabilidad compartida.

La familia también debe ser reconocida como portadora de saberes. En ocasiones, la escuela convoca a los representantes solo para informar problemas, solicitar materiales o advertir sobre bajo rendimiento. Una relación más formativa exige generar espacios donde las familias comprendan los propósitos de aprendizaje, puedan expresar preocupaciones, participen en

proyectos escolares y reciban orientaciones claras para apoyar desde casa sin reemplazar el rol docente. UNICEF destaca que el involucramiento de padres y comunidades resulta clave para favorecer aprendizajes fundamentales, especialmente en lectura, numeración y desarrollo temprano.

Cuando la familia, el docente, el directivo y los equipos de apoyo trabajan de manera coordinada, el estudiante deja de transitar solo sus dificultades. La escuela se convierte en una red de cuidado que acompaña sin sobreproteger, exige sin excluir y orienta sin culpabilizar. Esta corresponsabilidad no elimina los límites de cada actor, pero permite que las decisiones pedagógicas sean más sensibles a la realidad del estudiante. En esa articulación, la inclusión deja de ser una consigna y se convierte en una experiencia cotidiana de pertenencia.

4.2. Liderazgo pedagógico, cultura colaborativa y mejora institucional

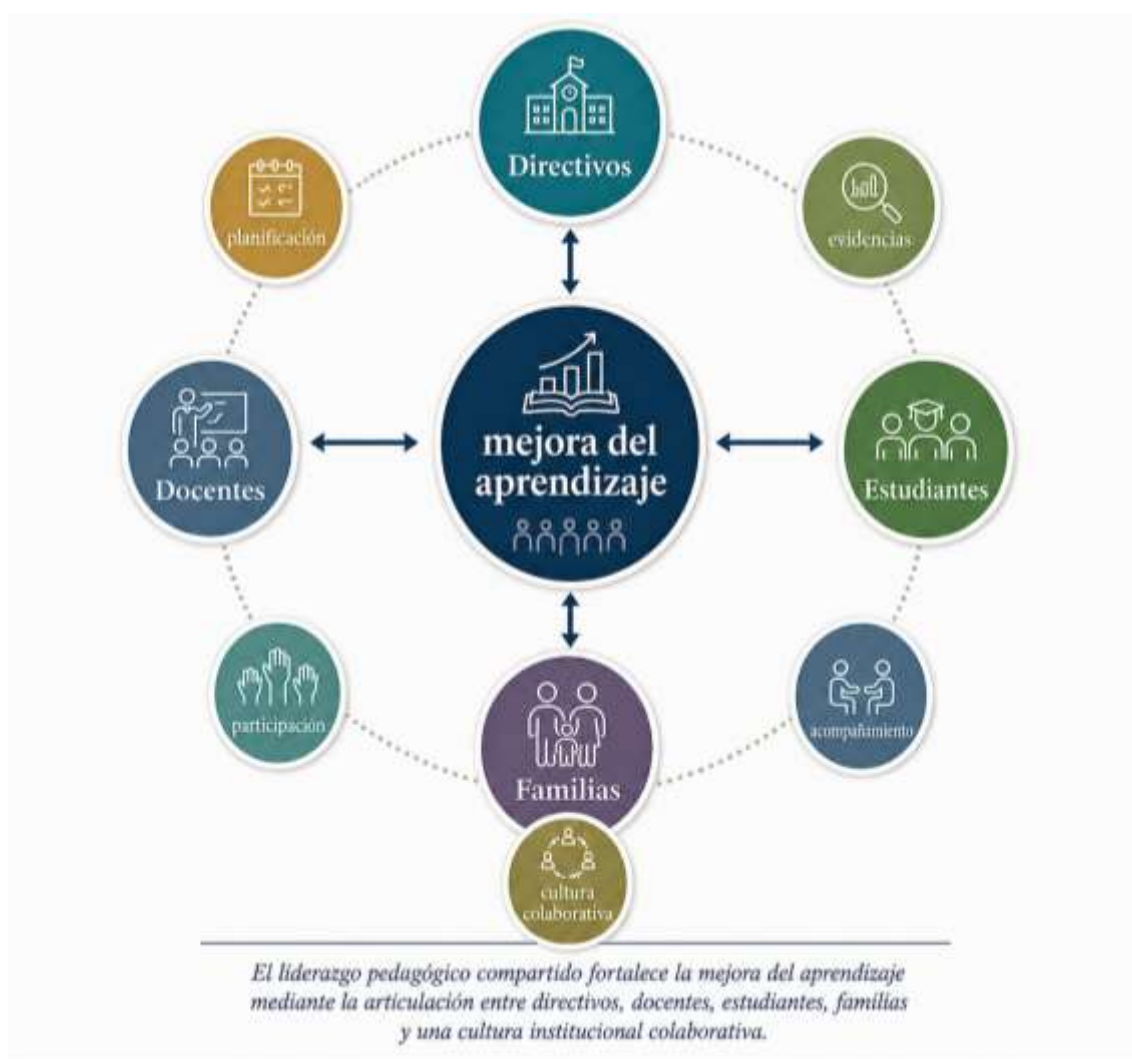
El liderazgo pedagógico constituye una condición decisiva para que la inclusión y la innovación no dependan únicamente del esfuerzo individual de algunos docentes. Una escuela puede tener maestros comprometidos, proyectos valiosos y experiencias creativas, pero si no existe una conducción institucional que organice prioridades, distribuya responsabilidades y sostenga procesos, la mejora queda fragmentada. UNESCO, en el Informe GEM 2024/5, afirma que el liderazgo se encuentra en el corazón de la educación de calidad y que líderes de distintos niveles influyen en los resultados educativos, tanto dentro como fuera de la escuela.

Liderar pedagógicamente no significa controlar cada acción del aula ni reducir la gestión escolar a supervisión administrativa. Significa orientar la institución hacia el aprendizaje, construir acuerdos colectivos, proteger tiempos de planificación, acompañar la práctica docente, usar evidencias para decidir y generar condiciones para que la comunidad educativa aprenda de sí misma. El liderazgo, en este sentido, no pertenece solo al directivo; también se expresa en docentes que comparten saberes, estudiantes que participan con voz propia y familias que se integran a procesos formativos.

La cultura colaborativa es el suelo donde el liderazgo pedagógico puede sostenerse. Sin colaboración, la mejora se vuelve una tarea solitaria; con colaboración, se transforma en una construcción institucional. Esto requiere superar prácticas aisladas donde cada docente resuelve como puede, guarda sus materiales, enfrenta sus dificultades en silencio y evalúa sin diálogo con otros. Una cultura colaborativa abre espacios para revisar evidencias, analizar casos, diseñar estrategias comunes, observar prácticas y reconocer que los problemas de aprendizaje no son responsabilidad exclusiva de un docente, sino desafíos compartidos.

Figura 11.

Liderazgo pedagógico compartido



El liderazgo pedagógico también implica cuidar el clima institucional. No hay mejora sostenible en una escuela donde predomina el miedo, la desconfianza, la improvisación o la sobrecarga permanente. La autoridad educativa necesita combinar claridad organizativa con sensibilidad humana: establecer metas, pero escuchar; pedir evidencias, pero acompañar; promover innovación, pero evitar el agotamiento docente. En esta tensión se juega buena parte de la sostenibilidad institucional, porque una escuela que exige transformación sin cuidar a quienes la realizan termina debilitando sus propias posibilidades de cambio.

Por ello, la mejora institucional requiere liderazgo distribuido. Los directivos pueden orientar, convocar y sostener procesos, pero la transformación se consolida cuando los equipos docentes participan en decisiones, los estudiantes aportan lectura sobre su experiencia escolar, las familias comprenden los objetivos institucionales y la comunidad se reconoce como aliada. La escuela contemporánea no necesita liderazgos heroicos, sino liderazgos capaces de crear condiciones para que otros también lideren desde su función.

4.2.1. Liderazgo directivo y toma de decisiones basada en evidencias

La gestión educativa contemporánea demanda decisiones que no se apoyen únicamente en percepciones, costumbres o urgencias administrativas. Aunque la experiencia directiva es valiosa, necesita dialogar con evidencias pedagógicas, institucionales y comunitarias. Decidir con evidencias significa preguntarse qué información se tiene, qué muestra realmente, qué limitaciones presenta y cómo puede orientar acciones de mejora. En este sentido, los datos no sustituyen el juicio profesional, pero ayudan a reducir la improvisación y a hacer más visible aquello que muchas veces permanece oculto en la rutina escolar.

Las evidencias educativas pueden provenir de múltiples fuentes: resultados de aprendizaje, asistencia, permanencia, participación estudiantil, observaciones de aula, portafolios, retroalimentaciones, reportes de convivencia, encuestas a familias, registros de tutoría o seguimiento de proyectos. La OECD (2023) subraya que el monitoreo y la evaluación cumplen un papel fundamental para

verificar si las políticas y prácticas de equidad e inclusión se implementan y logran sus objetivos.

No obstante, decidir con evidencias exige cuidado ético. Una escuela no puede convertir los datos en instrumentos de señalamiento, competencia o castigo. Si las evidencias se usan para culpar docentes, etiquetar estudiantes o justificar exclusiones, pierden su sentido pedagógico. Su función debe ser comprender mejor la realidad para actuar con mayor justicia: identificar brechas, ajustar estrategias, priorizar apoyos, reconocer avances y transparentar decisiones. La evidencia educativa no debe deshumanizar la gestión; debe hacerla más responsable.

El liderazgo directivo basado en evidencias también requiere capacidad de interpretación. Un bajo resultado en una evaluación, por ejemplo, no explica por sí solo qué ocurre; puede estar relacionado con vacíos conceptuales, ausencias, metodología poco adecuada, problemas de lectura, condiciones emocionales, falta de recursos o escasa retroalimentación. La investigación reciente sobre liderazgo escolar informado por datos analiza precisamente cómo los directivos usan distintas formas de información y cómo el contexto escolar influye en ese uso para mejorar los aprendizajes.

Cuando la evidencia se integra a una cultura colaborativa, la toma de decisiones deja de ser un acto individual y se convierte en proceso institucional. Los equipos pueden revisar información, formular hipótesis, diseñar intervenciones, aplicar ajustes y evaluar resultados. Así, la gestión escolar se aproxima a una lógica de mejora continua, donde cada decisión importante deja huella, puede ser revisada y permite aprender. Una escuela que decide con evidencias no se vuelve fría; se vuelve más consciente de sus responsabilidades.

Tabla 12.

Decisiones educativas basadas en evidencias

Tipo de decisión	Evidencia requerida	Actor responsable	Impacto esperado
Ajuste curricular	Resultados de evaluación diagnóstica, tareas no logradas, análisis de destrezas con bajo dominio, observaciones de aula y registros de participación.	Equipo docente, coordinación académica y directivo pedagógico.	Priorización de aprendizajes esenciales, reducción de brechas de comprensión y mayor pertinencia entre currículo, ritmo del grupo y necesidades reales del aula.
Refuerzo pedagógico	Calificaciones parciales, portafolios, ejercicios incompletos, errores frecuentes, asistencia a clases, rúbricas de desempeño y reportes de retroalimentación.	Docente de asignatura, tutor de curso y equipo de apoyo académico.	Recuperación progresiva de aprendizajes, mejora en el desempeño, disminución del rezago y aumento de la confianza del estudiante frente a la tarea escolar.
Acompañamiento socioemocional	Registros de comportamiento, cambios de ánimo, ausencias reiteradas, reportes docentes, entrevistas con familia, alertas de convivencia y observaciones del DECE o equipo de apoyo.	DECE, tutor, docente de aula y directivo responsable de bienestar estudiantil.	Fortalecimiento del bienestar, prevención de abandono, mejora de la participación y respuesta oportuna ante situaciones que afectan el aprendizaje.
Formación docente	Resultados institucionales, necesidades detectadas en observaciones de aula, dificultades comunes en	Directivo institucional, coordinación académica y líderes de áreas.	Mejora de la práctica pedagógica, mayor coherencia metodológica, fortalecimiento de capacidades docentes y

planificación, uso de evaluación formativa, inclusión, gestión de aula o integración tecnológica.

aplicación de estrategias ajustadas a los problemas reales de la institución.

<p>Intervención en convivencia</p>	<p>Reportes de conflictos, actas de mediación, encuestas de clima escolar, registros de disciplina, testimonios estudiantiles y frecuencia de incidentes por curso o espacio escolar.</p>	<p>Directivo, DECE, inspección, docentes tutores y comité de convivencia.</p>	<p>Reducción de conflictos recurrentes, mejora del clima escolar, fortalecimiento de la convivencia democrática y mayor seguridad emocional para aprender.</p>
<p>Participación familiar</p>	<p>Asistencia a reuniones, comunicación familia-escuela, entrevistas, compromisos cumplidos, seguimiento de tareas, necesidades del hogar y percepción familiar sobre el proceso educativo.</p>	<p>Tutor de curso, directivo, DECE y representantes familiares.</p>	<p>Mayor corresponsabilidad educativa, acompañamiento más situado del estudiante, mejora en hábitos de estudio y fortalecimiento del vínculo entre escuela y familia.</p>
<p>Reorganización de recursos</p>	<p>Inventario de materiales, disponibilidad de espacios, carga horaria, uso de laboratorios o recursos digitales, necesidades por grado, número de estudiantes y barreras de acceso.</p>	<p>Equipo directivo, administración institucional y coordinación académica.</p>	<p>Uso más equitativo y eficiente de recursos, reducción de barreras materiales, mejora de condiciones de aprendizaje y apoyo a grupos con mayores necesidades.</p>
<p>Adaptación de estrategias de evaluación</p>	<p>Resultados de pruebas, análisis de rúbricas, diversidad de productos entregados, dificultades de expresión escrita u oral, retroalimentación</p>	<p>Docente de asignatura, coordinación académica y equipo de inclusión.</p>	<p>Evaluación más justa, reconocimiento de distintas formas de demostrar aprendizaje y reducción de barreras asociadas a un único formato de evaluación.</p>

estudiantil y evidencias de desempeño.

<p>Priorización de apoyos inclusivos</p>	<p>Informes psicopedagógicos, observaciones docentes, barreras detectadas, participación en clase, desempeño en tareas, entrevistas familiares y seguimiento individual.</p>	<p>Equipo de inclusión, DECE, docente tutor y directivo institucional.</p>	<p>Mayor participación de estudiantes con necesidades específicas, ajustes oportunos, acceso equitativo a experiencias de aprendizaje y disminución de exclusiones silenciosas.</p>
---	--	--	---

4.2.2. Comunidades profesionales de aprendizaje y colaboración docente

Las comunidades profesionales de aprendizaje representan una de las formas más potentes para sostener la mejora educativa desde dentro de la escuela. Su importancia radica en que convierten la colaboración docente en una práctica organizada, reflexiva y orientada a evidencias, no en una reunión ocasional sin continuidad. Una comunidad profesional no se limita a compartir materiales o comentar dificultades; analiza el aprendizaje de los estudiantes, revisa estrategias, contrasta resultados y construye acuerdos pedagógicos que pueden sostenerse en el tiempo.

La colaboración docente exige condiciones institucionales. No florece por decreto ni por entusiasmo momentáneo; necesita tiempo protegido, liderazgo que la valore, confianza profesional, propósitos claros y una cultura donde preguntar, reconocer errores y solicitar apoyo no sea visto como debilidad. En muchas escuelas, los docentes trabajan intensamente, pero en soledad. Romper ese aislamiento es una tarea de liderazgo, porque permite que la experiencia individual se transforme en conocimiento colectivo.

Una comunidad profesional de aprendizaje también ayuda a cuidar la coherencia pedagógica. Cuando cada docente enseña, evalúa y retroalimenta de manera completamente desconectada, los estudiantes reciben mensajes dispersos

sobre lo que significa aprender. La colaboración permite acordar criterios, diseñar secuencias, revisar instrumentos, acompañar transiciones entre grados y sostener expectativas compartidas. Esto no elimina la autonomía docente, sino que la fortalece dentro de una visión institucional común.

El desarrollo profesional continuo adquiere mayor sentido cuando nace de problemas reales de la práctica. Una capacitación aislada puede aportar información, pero una comunidad profesional permite volver sobre el aula, probar estrategias, observar resultados y ajustar. La mejora se vuelve más honesta porque parte de preguntas concretas: ¿por qué este grupo no está comprendiendo?, ¿qué evidencia muestra avance?, ¿qué apoyo funcionó?, ¿qué necesitamos cambiar como equipo? Esa conversación profesional, sostenida en el tiempo, es una forma de investigación pedagógica situada.

En una escuela que aprende colaborativamente, el saber docente deja de quedar encerrado en experiencias individuales. Se documenta, se comparte, se discute y se convierte en memoria institucional. Esto resulta especialmente importante en contextos donde la rotación de personal, la sobrecarga o la falta de recursos pueden debilitar la continuidad de los proyectos. Las comunidades profesionales ayudan a que la mejora no dependa solo de personas específicas, sino de prácticas colectivas que la institución reconoce como propias.

4.3. Redes, comunidad y sostenibilidad de la innovación educativa

La sostenibilidad de la innovación educativa depende de la capacidad de la escuela para convertir los proyectos en cultura institucional. Muchas experiencias innovadoras nacen con entusiasmo, producen buenos resultados iniciales y movilizan a docentes y estudiantes, pero desaparecen cuando cambia el equipo directivo, se agota el financiamiento, termina el año lectivo o no se documentan los aprendizajes. Por eso, una innovación sostenible necesita planificación, evidencias, corresponsabilidad y una estructura que le permita continuar más allá del impulso inicial.

La escuela no puede sostener sola todas las demandas que hoy enfrenta. Los desafíos vinculados con inclusión, convivencia, brecha digital, salud mental,

aprendizaje, participación familiar y formación ciudadana requieren redes de apoyo. Estas redes pueden incluir familias, gobiernos locales, universidades, organizaciones comunitarias, centros de salud, bibliotecas, instituciones culturales, actores productivos y colectivos sociales. La sostenibilidad no se logra encerrando la escuela en sí misma, sino ampliando su capacidad de relación con el territorio.

La comunidad aporta saberes que enriquecen el currículo y devuelven sentido al aprendizaje. Cuando los estudiantes investigan problemas del entorno, dialogan con actores locales, diseñan proyectos de servicio, recuperan memoria comunitaria o proponen soluciones a necesidades reales, la escuela deja de ser un espacio separado de la vida. La innovación se vuelve significativa porque conecta conocimiento, experiencia y responsabilidad social. En esta dirección, las alianzas escuela-comunidad han sido estudiadas como estrategias para sostener prácticas de aprendizaje y fortalecer la gestión educativa en contextos diversos.

Figura 12.

Mejora educativa sostenible



La sostenibilidad también exige evaluar. No basta con afirmar que un proyecto fue exitoso porque resultó motivador o porque tuvo buena acogida. Es necesario observar qué aprendizajes produjo, qué estudiantes participaron, qué barreras persistieron, qué recursos fueron necesarios, qué ajustes se hicieron y qué condiciones permitirían replicarlo o mejorarlo. Una innovación sin evidencia corre el riesgo de convertirse en anécdota; una innovación documentada puede transformarse en conocimiento institucional.

En este cierre del libro, la mejora educativa sostenible debe comprenderse como un ciclo vivo: diagnóstico compartido, diseño del proyecto, implementación con actores, evaluación de evidencias, retroalimentación y sostenibilidad. Este ciclo evita dos extremos frecuentes: la improvisación permanente y la burocratización de la mejora. La escuela necesita planificar, pero también aprender; necesita evaluar, pero también cuidar; necesita innovar, pero sin olvidar que toda transformación educativa debe estar al servicio de la dignidad, la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

4.3.1. Escuela-comunidad: redes para aprender y transformar

La relación escuela-comunidad permite comprender que el aprendizaje no ocurre únicamente dentro del aula ni se agota en los contenidos escolares. La comunidad es territorio, memoria, lenguaje, trabajo, cultura, conflicto, cuidado y posibilidad de transformación. Cuando la escuela reconoce ese entorno, el currículo gana pertinencia y los estudiantes encuentran mayor sentido en lo que aprenden. Esta relación no debe entenderse como uso decorativo del contexto, sino como construcción de experiencias situadas que vinculan conocimiento escolar con vida social.

Las redes comunitarias pueden fortalecer el aprendizaje de múltiples maneras. Una institución local puede aportar información para un proyecto ambiental; un centro de salud puede colaborar en educación preventiva; una biblioteca puede impulsar lectura comunitaria; una universidad puede acompañar procesos de investigación escolar; una familia puede compartir saberes productivos o culturales; un gobierno local puede apoyar iniciativas de ciudadanía. Cada actor amplía las oportunidades educativas cuando su participación se articula con propósitos pedagógicos claros.

La escuela-comunidad también favorece la inclusión, porque permite identificar apoyos que la institución no siempre posee. En contextos de vulnerabilidad, las redes pueden ayudar a detectar necesidades, acompañar trayectorias, prevenir abandono, fortalecer bienestar y crear oportunidades extracurriculares. Sin embargo, estas alianzas deben cuidarse para no trasladar responsabilidades estatales a la buena voluntad comunitaria. La corresponsabilidad no significa que la escuela renuncie a su deber, sino que reconoce que educar requiere vínculos más amplios.

El aprendizaje-servicio, los proyectos territoriales, las ferias comunitarias, los diagnósticos participativos y las iniciativas interdisciplinarias son caminos posibles para fortalecer esta relación. Lo importante es que la participación comunitaria no se limite a eventos aislados, sino que forme parte de una estrategia institucional. Cuando la comunidad entra a la escuela y la escuela sale al territorio con sentido pedagógico, se construye una ciudadanía más activa, una educación más pertinente y una innovación más arraigada.

Tabla 13.

Actores de la red educativa comunitaria

Actor	Aporte al aprendizaje	Forma de participación	Beneficio esperado
Familias	Aportan información sobre la trayectoria, necesidades, intereses, hábitos, responsabilidades y condiciones reales del estudiante fuera del aula.	Participan en reuniones pedagógicas, entrevistas de seguimiento, proyectos escolares, acuerdos de acompañamiento y actividades comunitarias vinculadas al aprendizaje.	Fortalecimiento de la corresponsabilidad educativa, mejora del acompañamiento en casa, mayor permanencia escolar y atención más situada a las necesidades del estudiante.
Estudiantes	Expresan sus experiencias, intereses, dificultades y propuestas para	Participan en consejos estudiantiles, proyectos interdisciplinarios,	Mayor protagonismo estudiantil, desarrollo de ciudadanía activa, mejora de la

mejorar el aprendizaje y la convivencia.

diagnósticos escolares, actividades de liderazgo, tutorías entre pares y procesos de autoevaluación.

participación y construcción de aprendizajes con sentido.

Docentes	Diseñan, median, evalúan y ajustan experiencias de aprendizaje conectadas con el contexto escolar y comunitario.	Integran saberes del territorio en la planificación, coordinan proyectos con actores externos, documentan evidencias y acompañan procesos de aprendizaje situado.	Mejora de la práctica pedagógica, fortalecimiento de la inclusión, mayor pertinencia curricular y consolidación de una cultura docente colaborativa.
-----------------	--	---	--

Directivos	Organizan condiciones institucionales para que la relación escuela-comunidad sea planificada, segura y sostenible.	Gestionan alianzas, coordinan recursos, definen responsabilidades, autorizan proyectos, monitorean evidencias y promueven la participación de la comunidad educativa.	Sostenibilidad institucional, mejora de la gestión escolar, articulación de redes de apoyo y fortalecimiento del liderazgo pedagógico compartido.
-------------------	--	---	---

Gobiernos locales	Contribuyen con información territorial, infraestructura, programas sociales, recursos comunitarios y apoyo para iniciativas educativas.	Participan en convenios, campañas, proyectos de servicio comunitario, mejoras de espacios escolares, educación ciudadana y acciones de prevención.	Fortalecimiento de la ciudadanía, mejora de condiciones materiales, vinculación escuela-territorio y apoyo a la sostenibilidad de proyectos institucionales.
--------------------------	--	--	--

Universidades	Aportan conocimiento académico, investigación, asesoría técnica, prácticas preprofesionales y	Colaboran mediante tutorías, proyectos de vinculación, capacitaciones docentes, investigaciones escolares, mentorías y	Mejora de la calidad educativa, fortalecimiento de capacidades docentes, innovación pedagógica basada en evidencia y ampliación de
----------------------	---	--	--

	acompañamiento metodológico.	evaluación de iniciativas pedagógicas.	oportunidades formativas.
Centros de salud	Contribuyen al bienestar integral mediante prevención, promoción de salud, orientación psicosocial y detección temprana de riesgos.	Participan en charlas, campañas de salud, seguimiento de casos, educación preventiva, coordinación con DECE y acciones de cuidado físico y emocional.	Mejora del bienestar estudiantil, prevención de riesgos, apoyo a la inclusión y fortalecimiento de condiciones saludables para aprender.
Organizaciones comunitarias	Aportan experiencia social, liderazgo barrial, redes de apoyo, conocimiento del contexto y capacidad de movilización local.	Participan en mingas, proyectos solidarios, actividades de convivencia, recuperación de espacios, diagnósticos comunitarios y acompañamiento a familias.	Fortalecimiento del sentido de pertenencia, participación social, convivencia comunitaria y apoyo a estudiantes en situación de vulnerabilidad.
Instituciones culturales	Enriquecen el aprendizaje mediante memoria local, arte, identidad, patrimonio, lectura, música, teatro y expresiones culturales del territorio.	Desarrollan talleres, exposiciones, visitas pedagógicas, festivales, proyectos de lectura, actividades artísticas y recuperación de saberes locales.	Desarrollo de identidad cultural, aprendizaje significativo, inclusión de saberes diversos y fortalecimiento de la ciudadanía cultural.
Actores productivos del territorio	Aportan conocimiento práctico sobre oficios, emprendimientos, producción local, economía comunitaria y problemas reales del entorno.	Participan en ferias, entrevistas, visitas guiadas, proyectos de emprendimiento, mentorías, aprendizaje-servicio y experiencias de orientación vocacional.	Vinculación entre aprendizaje y vida productiva, desarrollo de competencias, orientación vocacional y sostenibilidad de proyectos contextualizados.

4.3.2. Sostenibilidad de la mejora: de los proyectos aislados a la cultura institucional

La sostenibilidad de la mejora educativa exige pasar de la lógica del proyecto aislado a la lógica de cultura institucional. Un proyecto puede ser valioso, creativo y pertinente, pero si no se documenta, no se evalúa, no se comparte y no se integra a las rutinas escolares, su impacto queda limitado. La cultura institucional aparece cuando ciertas prácticas dejan de depender de personas específicas y se convierten en modos compartidos de actuar, decidir y aprender. Allí la innovación empieza a tener permanencia.

Institucionalizar una buena práctica no significa rigidizarla. Significa reconocer su valor, identificar las condiciones que la hicieron posible, ajustar lo necesario y convertirla en parte del aprendizaje colectivo de la escuela. Una estrategia de retroalimentación, un modelo de acompañamiento, una experiencia de participación familiar o un proyecto interdisciplinario pueden sostenerse si la institución los incorpora en su planificación, asigna responsabilidades, define evidencias y genera espacios de revisión. La sostenibilidad necesita estructura, pero también apertura al cambio.

La mejora sostenible también requiere memoria pedagógica. Muchas escuelas desarrollan experiencias valiosas que se pierden porque no quedan registradas. Documentar no es producir papeles para cumplir; es conservar el conocimiento construido por docentes y estudiantes. Una ficha de experiencia, un portafolio institucional, una sistematización breve, una matriz de evidencias o una reunión de socialización pueden ayudar a que la práctica no desaparezca. La escuela que documenta aprende de su propia historia y evita comenzar de cero cada año.

Otro elemento decisivo es el cuidado de las personas que sostienen la innovación. No hay cultura de mejora si los docentes están agotados, si los directivos trabajan solo desde la urgencia o si las familias perciben la escuela como una institución distante. La sostenibilidad implica distribuir cargas, priorizar metas, proteger tiempos de trabajo colaborativo, reconocer avances y construir confianza. La mejora no puede sostenerse a costa del desgaste permanente; necesita una ética del cuidado institucional.

En síntesis, reimaginar la educación exige comprender que la inclusión, el liderazgo y la sostenibilidad no son temas separados. Una escuela inclusiva necesita liderazgo pedagógico; un liderazgo pedagógico necesita cultura colaborativa; una cultura colaborativa necesita evidencias; y la evidencia solo tiene sentido si se orienta a mejorar la vida escolar de todos los estudiantes. La innovación educativa se vuelve verdaderamente humana cuando deja de ser una novedad pasajera y se convierte en una forma compartida de cuidar, enseñar, aprender y transformar la escuela desde dentro.

Referencias Bibliográficas

- Alzate-Ortiz, F. A., & Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 411–424. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Amanova, A. K., Butabayeva, L. A., Abayeva, G. A., Umirbekova, A. N., Abildina, S. K., & Makhmetova, A. A. (2025). A systematic review of the implementation of STEAM education in schools. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 21(1), em2568. <https://doi.org/10.29333/ejmste/15894>
- Amemasor, S. K., Oppong, S. O., Ghansah, B., Benuwa, B.-B., & Essel, D. D. (2025). A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices. *Frontiers in Education*, 10, Article 1541031. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1541031>
- Bittle, K., & El-Gayar, O. (2025). Generative AI and academic integrity in higher education: A systematic review and research agenda. *Information*, 16(4), Article 296. <https://doi.org/10.3390/info16040296>
- Boeskens, L., & Meyer, K. (2025). *Policies for the digital transformation of school education: Evidence from the Policy Survey on School Education in the Digital Age* (OECD Education Working Papers No. 328). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/464dab4d-en>
- Boke, H., Aygun, Y., Tufekci, S., Yagin, F. H., Canpolat, B., Norman, G., Prieto-González, P., & Ardigò, L. P. (2025). Effects of cooperative learning on students' learning outcomes in physical education: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1508808. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1508808>
- CAST. (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org>
- Doğan, Y., Yıldırım, N. T., & Batdı, V. (2024). Effectiveness of portfolio assessment in primary education: A multi-complementary research

approach. *Evaluation and Program Planning*, 106, Article 102461.
<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2024.102461>

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/153756>

Hernández Herrera, M. T., & Esparza Urzúa, G. A. (2022). La calidad de la educación en territorios rurales desde las políticas públicas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 32, 171–193.
<https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.05>

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., Weller, J., Kuhn, J., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, Article 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

Lee, C. (2025). School context, school leaders' data-informed decision making, and student learning. *School Effectiveness and School Improvement*.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2024.2436889>

Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., Polo-del-Río, M. I., & López-Ramos, V. M. (2022). The impact of cooperative learning on university students' academic goals. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 787210.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.787210>

Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>

Natow, R. S. (2024). The role of a school-community partnership in enhancing special education within a public school district. *Leadership and Policy in Schools*. <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2411293>

Ngobeni, S. (2024). Establishing sustainable school-community partnerships in township secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2024.2369987>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. OECD. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023a). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023b). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025a). *Education policy outlook 2025: Nurturing engaged and resilient lifelong learners in a world of digital transformation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c3f402ba-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025b). *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>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025c). *Unlocking high-quality teaching*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f5b82176-en>

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>

Richardson, J., & Milovidov, E. (2023). *Digital citizenship education handbook: Being online, well-being online, rights online* (2022 ed.). Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/education/-/digital-citizenship-education-handbook>

- Riquelme-Arredondo, A., Bravo, C. V., & Gutiérrez-Martinetti, S. (2025). Pedagogical documentation from the assessment as learning approach in preschool classrooms. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 33, Article e0255107. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003305107>
- Salavera, C., Urbón, E., Usán, P., Franco, V., Paterna, A., & Aguilar, J. M. (2024). Psychological wellbeing in teachers: Study in teachers of early childhood and primary education. *Heliyon*, 10(7), Article e28868. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e28868>
- Suarez, V., & McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change* (OECD Education Working Papers No. 267). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- UNESCO. (2024). *Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education: Lead for learning*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/EFLH5184>
- UNESCO, UNICEF, & Economic Commission for Latin America and the Caribbean. (2022). *Education in Latin America and the Caribbean at a crossroads: Regional monitoring report SDG4-Education 2030*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382919>
- UNICEF Office of Research – Innocenti. (2022a). *School guide to supporting marginalized families of children with disabilities*. UNICEF.

<https://www.unicef.org/innocenti/media/4021/file/UNICEF-Caregivers-Guide-Inclusive-Education-School-Guide-2022.pdf>

UNICEF Office of Research – Innocenti. (2022b). *Teacher guide to supporting marginalized caregivers of children with disabilities*. UNICEF. <https://www.unicef.org/innocenti/media/4026/file/UNICEF-Caregivers-Guide-Inclusive-Education-Teacher-Guide-2022.pdf>

United Nations Children’s Fund. (s. f.-a). *Digital education*. Recuperado el 1 de mayo de 2026, de <https://www.unicef.org/digitaleducation/>

United Nations Children’s Fund. (s. f.-b). *Inclusive education*. Recuperado el 1 de mayo de 2026, de <https://www.unicef.org/education/inclusive-education>

United Nations Children’s Fund. (s. f.-c). *Parental engagement*. Recuperado el 1 de mayo de 2026, de <https://www.unicef.org/flnhub/parental-engagement>

United Nations Children’s Fund. (2026). *Beyond digital as usual: An equity-driven, human-centered digital and AI strategy for learning*. *Digital Education Strategy 2025–2030*. UNICEF. <https://www.unicef.org/digitaleducation/media/2101/file/Digital%20Education%20Strategy.pdf>

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

World Bank. (s. f.). *Digital technologies in education*. Recuperado el 1 de mayo de 2026, de <https://www.worldbank.org/ext/en/topic/education/digital-technologies-in-education>

World Bank. (2024). *Digital pathways for education: Enabling greater impact for all*. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/9673fd74-1bf4-4693-b45f-374a64464c63>

World Bank, UNESCO, UNICEF, Foreign, Commonwealth & Development Office, USAID, & Bill & Melinda Gates Foundation. (2022). *The state of global learning poverty: 2022 update*. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/state-of-global-learning-poverty>

Yan, Y., Liu, H., & Chau, T. (2025). A systematic review of AI ethics in education. *Journal of Global Information Management*, 33(1). <https://doi.org/10.4018/JGIM.386381>

Zhang, L., & Ma, Y. (2023). A study of the impact of project-based learning on student learning effects: A meta-analysis study. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1202728. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728>

Resumen

Este libro analiza la necesidad de reimaginar la educación desde una perspectiva pedagógica, innovadora y profundamente humana, frente a los desafíos sociales, culturales, tecnológicos e institucionales de la escuela contemporánea. La obra examina el sentido de educar en tiempos de incertidumbre, destacando el papel ético del docente, la mediación pedagógica y la profesionalidad como condiciones para sostener aprendizajes significativos. Asimismo, aborda las metodologías activas, la interdisciplinariedad, el currículo contextualizado, la evaluación formativa y la retroalimentación como rutas para transformar la experiencia escolar. También reflexiona sobre la pedagogía digital, la inteligencia artificial generativa y la competencia digital docente desde un enfoque humanocéntrico, crítico e inclusivo. La obra plantea que la inclusión educativa, el liderazgo pedagógico compartido, la colaboración docente, las redes comunitarias y la sostenibilidad institucional son claves para construir escuelas más justas, sensibles y capaces de responder con sentido al presente educativo.

Palabras Clave: educación contemporánea; innovación pedagógica; sentido humano; pedagogía digital; inclusión educativa.

Abstract

This book examines the need to reimagine education from a pedagogical, innovative, and deeply human perspective in response to the social, cultural, technological, and institutional challenges of contemporary schooling. It explores the meaning of education in times of uncertainty, emphasizing the ethical role of teachers, pedagogical mediation, and professional identity as key conditions for sustaining meaningful learning. The book also addresses active methodologies, interdisciplinarity, contextualized curriculum, formative assessment, and feedback as pathways for transforming school experience. In addition, it reflects on digital pedagogy, generative artificial intelligence, and teachers' digital competence through a human-centered, critical, and inclusive approach. Finally, it argues that educational inclusion, shared pedagogical leadership, teacher collaboration, community networks, and institutional sustainability are essential to building fairer, more responsive, and more humane schools capable of addressing the demands of contemporary education with purpose and responsibility.

Keywords: contemporary education; pedagogical innovation; human-centered education; digital pedagogy; educational inclusion

ISBN: 978-9907-9540-4-3





Propone transformar la enseñanza hacia un enfoque más integral, donde el aprendizaje sea significativo, conectado con la vida real y centrado en el estudiante. Promueve el uso de la innovación y la creatividad, sin perder de vista valores como la empatía, la inclusión y la colaboración. La educación deja de ser solo transmisión de conocimientos para convertirse en una experiencia que forma personas capaces de enfrentar los desafíos del mundo actual.



OM
EDITORIAL