

Pensamiento pedagógico latinoamericano e innovación curricular para fortalecer competencias docentes en la Educación Básica del siglo XXI**Latin American pedagogical thought and curricular innovation to strengthen teacher competencies in twenty-first-century Basic Education***Ángel Antonio Chamorro Palacios, Freddy Neptalí Chamorro Palacios & Manuel Wilfrido Chamorro Palacios***CIENCIA, TECNOLOGÍA Y
SOCIEDAD****Julio - diciembre, V°7 - N°2; 2026****Recibido:** 10-07-2026**Aceptado:** 15-07-2026**Publicado:** 31-07-2026**PAIS**

- Ecuador, Los Ríos
- Ecuador, Los Ríos
- Ecuador, Los Ríos

INSTITUCION

- Universidad Técnica Estatal de Quevedo
- Universidad Técnica Estatal de Quevedo
- Universidad Técnica Estatal de Quevedo

CORREO:

- ✉ achamorro@uteq.edu.ec
- ✉ freddyhamorro@itscv.edu.ec
- ✉ mwchamorro@gmail.com

ORCID:

-  <https://orcid.org/0000-0003-0674-0379>
-  <https://orcid.org/0000-0001-6819-3265>
-  <https://orcid.org/0009-0002-6035-9296>

FORMATO DE CITA APA.

Chamorro, A., Chamorro, F. & Chamorro, M. (2026). Pensamiento pedagógico latinoamericano e innovación curricular para fortalecer competencias docentes en la Educación Básica del siglo XXI. *Revista G-ner@ndo*, V°7 (N°2). Pág. 2091 – 2113.

Resumen

Este artículo analiza la articulación entre el pensamiento pedagógico latinoamericano, la innovación curricular y las competencias docentes requeridas en la Educación Básica del siglo XXI, y propone un modelo teórico aplicable a procesos de transformación curricular. Se integró una meta-síntesis cualitativa de literatura publicada entre 2021 y 2025 con un componente de campo desarrollado con docentes de instituciones del cantón Quevedo. El diseño combinó una encuesta de 35 ítems Likert, respondida por 19 docentes, y un cuestionario de 12 preguntas abiertas, respondido por 16 participantes. La fase cuantitativa mostró medias de 4,42 para pensamiento pedagógico latinoamericano, 4,56 para innovación curricular, 4,71 para competencias docentes y 4,50 para articulación conceptual. Las respuestas abiertas situaron la inclusión, el pensamiento crítico, el diálogo, la mediación digital y la formación continua como núcleos del cambio curricular. La literatura revisada permitió organizar cuatro corrientes: pedagogía crítica y dialógica, pedagogías decoloniales, interculturalidad crítica y epistemologías del Sur. La integración de resultados produjo un modelo con cuatro componentes: sustrato epistemológico y pedagógico, mediación curricular, activación de competencias docentes y transformación educativa, sostenidos por liderazgo, tiempo, recursos y aprendizaje profesional. Se concluye que el aporte latinoamericano no debe reducirse a una genealogía histórica. Funciona como criterio para contextualizar el currículo, cuestionar la transferencia de transformaciones educativas y orientar una docencia reflexiva, inclusiva, evaluativa y digital con sentido pedagógico.

Palabras clave: pensamiento pedagógico latinoamericano, innovación curricular, competencias docentes, Educación Básica, currículo por competencias.

Abstract

This article examines the relationship between Latin American pedagogical thought, curricular innovation, and the teacher competencies required in twenty-first-century Basic Education, and proposes a theoretical model for curricular transformation. A qualitative meta-synthesis of literature published between 2021 and 2025 was integrated with field data collected from teachers working in institutions in Quevedo, Ecuador. The design combined a 35-item Likert questionnaire completed by 19 teachers and a 12-question open-ended questionnaire completed by 16 participants. Quantitative results produced mean scores of 4.42 for Latin American pedagogical thought, 4.56 for curricular innovation, 4.71 for teacher competencies, and 4.50 for conceptual articulation. Open-ended responses positioned inclusion, critical thinking, dialogue, digital mediation, and continuous professional learning as central elements of curricular change. The reviewed literature was organized into four currents: critical-dialogic pedagogy, decolonial pedagogies, critical interculturality, and epistemologies of the South. The integration of evidence generated a model with four components: epistemic-pedagogical grounding, curricular mediation, activation of teacher competencies, and educational transformation, supported by leadership, time, resources, and professional learning. The study concludes that Latin American pedagogical thought should not be reduced to a historical genealogy. It provides criteria for contextualizing the curriculum, questioning the transfer of reforms, and guiding reflective, inclusive, assessment-literate, and digitally mediated teaching.

Keywords: Latin American pedagogical thought, curricular innovation; teacher competencies; Basic Education; competency-based curriculum.

Introducción

La discusión sobre el currículo en América Latina se desarrolla bajo una tensión. Los sistemas educativos buscan responder a cambios tecnológicos, desigualdades territoriales, crisis de aprendizaje y demandas de ciudadanía, pero gran parte de las reformas sigue circulando mediante lenguajes importados que no siempre explican la historia, la cultura ni las condiciones de las escuelas de la región. El problema no es rechazar todo marco internacional. Consiste en establecer desde qué criterios se interpreta, adapta y evalúa una propuesta curricular antes de convertirla en norma o práctica.

La evidencia regional posterior a la pandemia confirmó que los ministerios priorizaron contenidos, ampliaron márgenes de decisión docente e incorporaron dimensiones socioemocionales. También mostró que los currículos suelen contener más prescripciones de las que el tiempo escolar permite y que la reforma diseñada no llega de forma automática al aula (UNESCO, 2024a). Esta distancia entre prescripción e implementación vuelve a situar al profesorado en el centro del análisis. Un currículo cambia cuando el docente comprende su sentido, lo traduce en secuencias de aprendizaje, obtiene evidencias, realiza ajustes y dispone de condiciones institucionales para sostener esas decisiones.

Ecuador participa en ese proceso. El Currículo priorizado de 2021 organizó competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales, y la estrategia presentada en 2024 planteó la transición hacia un currículo por competencias con inserciones en educación cívica, ética, sostenibilidad, socioemocionalidad, finanzas y seguridad vial (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021, 2024a, 2024b).

La orientación oficial resume su propósito cuando afirma que: “el Currículo priorizado busca satisfacer las necesidades de la realidad educativa actual, donde es fundamental atender aquellas destrezas que permiten el desarrollo de competencias claves para la vida” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021, p. 1). Esta formulación reconoce la necesidad de

pertinencia. Sin embargo, no define por sí sola qué concepciones de persona, conocimiento, territorio y justicia deben orientar esa pertinencia.

En ese punto adquiere valor el pensamiento pedagógico latinoamericano. Streck (2023) sostiene que la pedagogía de Paulo Freire representa una consolidación de la tradición regional y un punto de partida para nuevos desarrollos. Medina et al. (2022) amplían la discusión al plantear retos epistémicos, pedagógicos y políticos para descolonizar educación, formación e investigación. Saldaña (2024) agrega la interculturalidad como vía para reconocer saberes, sujetos y relaciones de poder. Estas corrientes no forman una doctrina única. Comparten, no obstante, una pregunta por el sentido social de la educación y por la legitimidad de conocimientos producidos fuera de los centros de poder.

Tal como señalan de algún modo los autores citados, el vínculo con la innovación curricular no debe suponerse. La palabra innovación puede designar un cambio de plataforma, una metodología, una reforma de contenidos o una reorganización de la evaluación. También puede emplearse para presentar como novedad una política que mantiene jerarquías previas.

Navarrete (2024) advierte que las agendas supranacionales intervienen en la educación secundaria de la región; Ramos y Sablich (2024) muestran que la reforma curricular expresa disputas políticas; y González (2024) recupera el codiseño para reconocer al docente como sujeto de decisión. A partir de estas evidencias, en el presente artículo se asume que innovar no equivale a digitalizar. Innovar significa modificar relaciones entre conocimiento, currículo, enseñanza, evaluación y contexto con una finalidad educativa explícita.

Las competencias docentes constituyen la tercera dimensión del problema abordado aquí. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) Teaching Compass organiza la profesión en torno a tres categorías principales: agencia, competencias y bienestar, y presenta al docente como codiseñador y agente de cambio (OECD, 2025). De forma complementaria, el marco de la UNESCO para impulsar el empleo responsable de la

inteligencia artificial (IA) incorpora una mentalidad centrada en lo humano, la ética, los fundamentos de la propia IA, la pedagogía y el aprendizaje profesional (UNESCO, 2024b).

La investigación sobre inclusión identifica otras categorías convergentes como proceso pedagógico, prácticas inclusivas, trabajo colaborativo, actitudes, valores y desarrollo profesional (Laspina y Montero, 2023). Asimismo, los estudios sobre evaluación y competencia digital muestran que el uso de instrumentos o tecnologías no basta cuando faltan criterios para interpretar evidencias o integrar recursos con la didáctica (Pérez y López, 2023; Tituaña et al., 2024).

El vacío de investigación detectado en esta sistematización aparece en la articulación de las tres dimensiones. Existen estudios sobre pedagogía latinoamericana, reformas curriculares y competencias docentes, pero son menos frecuentes los trabajos que expliquen el proceso mediante el cual un fundamento epistemológico y pedagógico se convierte en decisión curricular y, posteriormente, en práctica docente.

Por ello se plantea la siguiente pregunta central de investigación: ¿cómo contribuyen los fundamentos del pensamiento pedagógico latinoamericano a la innovación curricular y al desarrollo de las competencias docentes requeridas en la Educación Básica del siglo XXI? Las preguntas específicas indagan las corrientes presentes en la literatura, las dimensiones de innovación, las competencias estratégicas, las relaciones conceptuales y el modelo integrador que puede orientar futuras transformaciones.

El objetivo general de nuestro trabajo es aportar elementos para construir un futuro modelo teórico de articulación entre pensamiento pedagógico latinoamericano, innovación curricular y competencias docentes, mediante la integración de literatura reciente y percepciones de docentes del cantón Quevedo, en Ecuador. La contribución que se busca es de carácter conceptual. No se pretende generalizar los resultados de una muestra local al profesorado ecuatoriano, sino usar la convergencia y las tensiones entre fuentes para formular relaciones que puedan ser sometidas a evaluaciones críticas en estudios posteriores.

Desarrollo

Pensamiento pedagógico latinoamericano como horizonte de sentido

El pensamiento pedagógico latinoamericano se construyó en relación con problemas de dependencia, desigualdad, colonialidad, diversidad cultural y organización popular. Su rasgo no reside en el lugar de nacimiento de un autor. Reside en la forma de preguntar por la educación desde conflictos históricos de la región. En la producción reciente se identifican cuatro corrientes que dialogan y, en ocasiones, se contradicen:

1. La pedagogía crítica y dialógica mantiene a Freire como referencia. Streck (2023) no lo presenta como figura aislada, sino dentro de una tradición de praxis. De esta corriente se recuperan diálogo, problematización, lectura del mundo, participación y transformación. Coincidimos con esa lectura porque evita convertir a Freire en una técnica de conversación. El diálogo no es una dinámica breve, sino una relación pedagógica que modifica quién pregunta, quién interpreta la experiencia y quién participa en la producción del conocimiento.
 2. La perspectiva decolonial desplaza la discusión hacia la jerarquía de saberes. Medina et al. (2022) plantean que descolonizar implica revisar formas de educación, pedagogía, formación e investigación. Su aporte es necesario cuando el currículo incorpora conocimientos locales solo como ejemplo, mientras conserva una estructura que atribuye centralidad a otras epistemologías. No obstante, una retórica decolonial sin decisiones sobre contenidos, evaluación, lenguas, fuentes y participación comunitaria corre el riesgo de quedar en declaración.
 3. La interculturalidad crítica introduce una dimensión relacional. Saldaña (2024) propone reconocer epistemes, sujetos y pedagogías que emergen de sociedades en movimiento. Esta mirada supera la coexistencia descriptiva entre culturas. Interroga asimetrías y obliga a revisar quién define el currículo. En contextos
-

ecuatorianos, su traducción exige atender territorio, lenguas, memoria, movilidad, ruralidad y pluralidad de trayectorias sin convertir la diversidad en una unidad temática aislada.

4. Las epistemologías del Sur amplían el cuestionamiento a la producción y validación del conocimiento. Su influencia aparece en reformas y debates curriculares, aunque con usos heterogéneos (Luna, 2024). Se comparte la necesidad de pluralizar el conocimiento. Se discrepa, sin embargo, de su uso como etiqueta que evita definir criterios de selección y contraste. Un currículo no puede incorporar todo saber por el hecho de ser local; requiere procedimientos para discutir evidencia, función social, derechos y consecuencias educativas.

Innovación curricular: del cambio formal a la mediación situada

La innovación curricular se entiende aquí como una transformación argumentada de propósitos, contenidos, experiencias, evaluación y organización escolar. Esta definición excluye dos reducciones. La primera identifica la innovación con tecnología. La segunda equipara a la primera con cualquier modificación administrativa. Una plataforma puede mantener enseñanza expositiva; una nueva malla puede conservar evaluación memorística. El criterio no es la novedad del recurso, sino la relación entre el cambio, el aprendizaje y el contexto.

La literatura regional muestra seis dimensiones recurrentes: organización por competencias, integración de problemas del contexto, transversalización de ciudadanía y socioemocionalidad, inclusión, mediación digital y participación docente en el codiseño. El caso uruguayo permite observar la transformación a partir de documentos marco para Educación Básica (Questa y Tejera, 2024). En México, el codiseño curricular reubica al docente frente a la determinación del currículo (González, 2024). En Argentina, la reforma de formación docente evidencia que el currículo también es un terreno de disputa (Ramos y Sablich, 2024).

Ecuador adopta parte de estas tendencias mediante el impulso de competencias e inserciones curriculares. Este cambio abre posibilidades para enfrentar los problemas que se identifican en varias asignaturas. También plantea un riesgo: añadir temas sin retirar contenidos, tiempo o procedimientos previos. La UNESCO (2024a) advierte que la sobrecarga curricular dificulta la implementación de cambios pedagógicos innovadores. Por ello, toda inserción debe acompañarse de priorización, secuencias, criterios de evaluación, materiales y formación. Sin esa arquitectura, el docente recibe nuevas obligaciones, pero no nuevas condiciones.

La mediación situada constituye la bisagra. Permite traducir principios en decisiones: selección de problemas, conexión con saberes del territorio, uso de proyectos, diversificación de representaciones, evaluación formativa y participación de familias o comunidades. El sílabo de Pensamiento Pedagógico, de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo (UTEQ) combina indagación, aprendizaje cooperativo y experiencial, aula invertida, comunicación, empatía y tecnologías para el aprendizaje (UTEQ, 2026). Este documento no demuestra resultados, pero sí puede considerarse una vía institucional para conectar historia pedagógica, metodologías y herramientas.

Competencias docentes para la Educación Básica del siglo XXI

Las competencias docentes no se reducen a conductas observables aisladas. Integran conocimiento, juicio, acción, valores y disposición para aprender. La síntesis de la literatura revisada para redactar este artículo permitió organizar siete competencias: reflexión basada en evidencias, mediación didáctica contextualizada, competencia digital pedagógica, competencia inclusiva, competencia socioemocional, literacidad evaluativa y agencia curricular.

La reflexión basada en evidencias exige formular preguntas sobre la práctica, recoger información y ajustar decisiones. La literacidad evaluativa complementa esa capacidad. Pérez y López (2023) encontraron diversidad de instrumentos, pero limitaciones para usar la

evaluación formativa y comprender las evaluaciones externas. Este hallazgo cuestiona una idea frecuente: aplicar más instrumentos no implica evaluar mejor. Se requiere interpretar qué evidencia produce cada instrumento y cómo cambia la enseñanza.

La competencia digital pedagógica se refiere al diseño, no al dominio de aplicaciones. En docentes de Educación Básica Elemental de Puyo se observaron puntuaciones altas, junto con carencias didáctico-metodológicas para integrar tecnología (Tituaña et al., 2024). Coincidimos con esa distinción. La adopción del empleo con fines educativos de la IA o las plataformas sin propósito, protección de datos, verificación y evaluación de aprendizaje puede aumentar la carga cognitiva y la dependencia tecnológica. El marco de UNESCO (2024b) resulta pertinente en tal sentido porque incluye ética y agencia humana para prevenir esos problemas.

Por otro lado, la competencia inclusiva articula planificación, prácticas, colaboración, actitudes y desarrollo profesional (Laspina y Montero, 2023). De acuerdo con estos autores (idea que respaldamos), la inclusión no es una adaptación posterior para un grupo. Es una forma de anticipar variabilidad y reducir barreras. La competencia socioemocional se conecta con esta tarea al gestionar vínculos, conflictos y participación, sin convertir el bienestar en una actividad separada del currículo.

La agencia curricular completa el sistema descrito. OECD (2025) reconoce al docente como un agente de cambio y codiseñador de aprendizajes. Este punto coincide con el pensamiento latinoamericano: la docencia no comprende solo la ejecución de un modelo y de una planificación pedagógica. Sin embargo, la agencia curricular no puede usarse para trasladar al individuo la responsabilidad por fallas estructurales de los sistemas educativos. Requiere tiempo, liderazgo, recursos, colaboración y bienestar profesional.

Problema, pertinencia, alcance y limitaciones

El problema de investigación se concentra en la desconexión entre tres campos que suelen abordarse por separado. El pensamiento pedagógico aporta principios; la política curricular organiza disposiciones ministeriales sobre la educación; la formación docente desarrolla capacidades en los estudiantes. Cuando no existe una adecuada articulación entre todos estos elementos, la tradición queda en historia, la innovación se vuelve técnica y la competencia se convierte en mera denominación.

La pertinencia del presente estudio se sostiene en la transición curricular ecuatoriana y en la necesidad de formar docentes que interpreten el cambio necesario. Nuestra propuesta tiene un alcance teórico-explicativo. Integra evidencia documental y percepciones de un grupo de docentes del Cantón Quevedo con la finalidad de construir relaciones conceptuales.

Los límites de este trabajo se exponen a continuación: la muestra es pequeña y no probabilística; incluye docentes de varios niveles; las respuestas son autoinformadas; los dos cuestionarios no contienen identificadores que permitan enlazar casos; y la revisión no busca estimar un efecto promedio. Estas condiciones impiden plantear una inferencia poblacional, pero no anulan el valor de los patrones para formular un modelo que deberá probarse en muestras de Educación Básica.

Métodos y Materiales

La investigación adoptó un diseño mixto multifase con finalidad de construcción teórica. Se articularon tres componentes: meta-síntesis cualitativa de literatura, encuesta descriptiva y análisis de respuestas abiertas. La lógica de integración fue secuencial explicativa en el componente de campo (QUAN -> QUAL), aunque la falta de identificadores comunes obligó a realizar la conexión en el nivel del grupo y no de cada participante. La Teoría Fundamentada Constructivista orientó la comparación constante y la construcción del modelo, sin pretender desarrollar una teoría sustantiva cerrada (Charmaz, 2014).

En la fase documental se buscaron publicaciones de 2021 a 2025 en SciELO, Redalyc, Dialnet, DOAJ, Google Académico y portales de revistas, con apoyo de documentos de UNESCO, OECD y el Ministerio de Educación del Ecuador. Los descriptores se combinaron en español e inglés y fueron los que se mencionan a continuación: pensamiento pedagógico latinoamericano, pedagogía crítica, pedagogías decoloniales, interculturalidad crítica, epistemologías del Sur, innovación curricular, currículo por competencias, codiseño curricular, competencias docentes, educación básica, teacher competencies y curriculum innovation.

Se incluyeron artículos con texto completo, relación directa con una pregunta de investigación y trazabilidad de autoría, revista o institución. Se excluyeron duplicados, textos de opinión sin base analítica y documentos cuyo contenido no permitía identificar aportes al modelo. Las referencias metodológicas se analizaron por separado del corpus temático.

La lectura documental se realizó en tres ciclos. En la codificación abierta se identificaron conceptos y acciones: diálogo, contextualización, justicia, descolonización, competencia, evaluación, inclusión, tecnología, agencia y desarrollo profesional. En la codificación axial se examinaron relaciones entre fundamento pedagógico, decisión curricular, competencia y condición institucional.

Para realizar la codificación selectiva se formuló la siguiente categoría central: la transformación curricular se produce cuando un horizonte de sentido se convierte en mediación curricular y es activado por competencias docentes bajo condiciones de implementación. Se emplearon memorandos analíticos y una matriz de comparación para conservar la trazabilidad entre fuente, código y proposición.

El componente de campo se desarrolló con una muestra de 19 docentes vinculados a instituciones del Cantón Quevedo. El muestreo fue no probabilístico y por disponibilidad. La base cuantitativa comprendió 19 respuestas y la cualitativa, 16. Los participantes pertenecían a instituciones públicas y privadas y reportaron experiencia en educación inicial, preparatoria, Educación General Básica, bachillerato y educación superior. Esta heterogeneidad fue

asumida como fuente de perspectivas profesionales, pero limitó la interpretación de los resultados como percepción exclusiva del profesorado de EGB.

El cuestionario cuantitativo incluyó 35 ítems en escala de Likert: de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Ocho ítems midieron pensamiento pedagógico latinoamericano, doce innovación curricular, siete competencias docentes y ocho articulación conceptual. Se calcularon frecuencias, porcentajes, medias por ítem y dimensión. La cantidad de respuestas omitidas fue cinco de 665 celdas Likert (0,75 %); las medias se calcularon con datos disponibles. La consistencia interna general fue alta (alfa de Cronbach = 0,962). Por dimensiones, los valores fueron 0,827; 0,927; 0,763 y 0,909, respectivamente. Debido al tamaño y al muestreo, no se aplicaron pruebas inferenciales (Tabla 1).

Tabla 1. *Características descriptivas de los docentes participantes en el cuestionario cuantitativo (n = 19).*

Variable	Categoría o descriptor estadístico	n	% o valor
Sexo	Femenino	13	68,4
	Masculino	6	31,6
Tipo de institución	Pública	16	84,2
	Privada	3	15,8
Nivel donde labora	Educación superior	9	47,4
	Educación General Básica	4	21,1
	Inicial/preparatoria	2	10,5
	Bachillerato/colegio	1	5,3
	No especificado o registro no homologable	3	15,8
Formación académica	Posgrado/cuarto nivel	9	47,4
	Grado/tercer nivel	9	47,4
	Certificación u otra forma reportada	1	5,3
Edad válida	Media (DE: desviación estándar)	16	40,9 (8,0)
	Mediana y rango	16	40; 25-57
Experiencia docente	Media (DE: desviación estándar)	19	10,8 (7,0)
	Mediana y rango	19	10; 3-28

Variable	Categoría o descriptor estadístico	n	% o valor
Experiencia por tramo	1-5 años	6	31,6
	6-10 años	6	31,6
	11-15 años	3	15,8
	16 años o más	4	21,1

Nota: Elaboración propia a partir de las encuestas analizadas.

El segundo instrumento reunió 12 preguntas abiertas sobre trayectoria docente, cambios educativos, significado del pensamiento latinoamericano, autores y enfoques, innovación curricular, condiciones de implementación, competencias, formación profesional y propuesta de modelo. Las 16 respuestas se codificaron con un procedimiento temático reflexivo (Braun y Clarke, 2021). Cada registro recibió un código (D01 a D16). Se elaboraron códigos iniciales, se agruparon por afinidad, se revisaron casos negativos y se construyeron temas. Las frecuencias se utilizaron como apoyo descriptivo, no como medida de importancia causal.

La integración se realizó mediante una matriz conjunta. Se compararon: a) categorías de la literatura; b) medias y brechas del cuestionario; c) temas y citas de las respuestas abiertas. Una relación se incorporó al modelo cuando aparecía respaldada por al menos dos componentes o cuando una tensión empírica permitía explicar un vacío. Se aplicaron criterios de confidencialidad, minimización de datos y reporte agregado.

Análisis de resultados

La meta-síntesis confirmó que el pensamiento pedagógico latinoamericano opera como un campo plural y no como una secuencia de autores. Las cuatro corrientes identificadas aportan funciones diferentes. La pedagogía crítica organiza diálogo y praxis; la decolonialidad cuestiona jerarquías epistémicas; la interculturalidad crítica examina relaciones entre sujetos y saberes; y las epistemologías del Sur amplían el repertorio de conocimientos y experiencias que pueden disputar legitimidad curricular.

En innovación curricular, el patrón común fue el desplazamiento desde una reforma centrada en contenidos hacia diseños que combinan competencias, problemas del contexto, transversalidad, inclusión, evaluación formativa, tecnología y codiseño. La literatura también expuso límites. Las agendas globales pueden uniformar problemas distintos; las inserciones pueden aumentar la sobrecarga; y la autonomía docente puede convertirse en una transferencia de responsabilidad cuando no se acompaña con tiempo y recursos (Tabla 2).

Tabla 2. *Síntesis de hallazgos del corpus documental y función en el modelo propuesto.*

Eje	Fuentes	Hallazgo	Función
Pedagogía crítica y dialógica	Streck (2023)	Diálogo, praxis, lectura del contexto y participación.	Define el sentido formativo y la relación entre conocimiento y transformación.
Pedagogías decoloniales	Medina et al. (2022)	Revisión de jerarquías del saber y de la formación.	Cuestiona selección de contenidos, fuentes y formas de validación.
Interculturalidad crítica	Saldaña (2024)	Reconocimiento de sujetos, epistemes y relaciones de poder.	Orienta contextualización, diálogo de saberes y participación territorial.
Epistemologías del Sur	Luna (2024)	Pluralidad epistémica y disputa por legitimidad curricular.	Amplía el repertorio, pero exige criterios de selección y contraste.
Transformación curricular	UNESCO (2024a) Questa y Tejera (2024)	Priorización, competencias, autonomía y dimensión socioemocional.	Organiza la mediación entre principios y experiencias de aprendizaje.
Codiseño y agencia	González (2024) OECD (2025)	Docente como intérprete, codiseñador y agente de cambio.	Activa el currículo y evita una aplicación mecánica.
Competencia inclusiva	Laspina y Montero (2023)	Planificación, colaboración, actitudes, valores y desarrollo profesional.	Anticipa variabilidad y reduce barreras.
Competencia digital y evaluativa	UNESCO (2024b) Pérez y López (2023) Tituaña et al. (2024)	Ética, mediación digital, uso de evidencia y evaluación formativa.	Conecta tecnología y evaluación con decisiones pedagógicas.

Nota: Elaboración propia a partir de la literatura seleccionada.

El cuestionario mostró una valoración alta de las cuatro dimensiones. La media más elevada correspondió a competencias docentes (4,71), seguida de innovación curricular

(4,56), articulación conceptual (4,50) y pensamiento pedagógico latinoamericano (4,42). La diferencia no es grande, pero revela una pauta: las prácticas y disposiciones profesionales aparecen más consolidadas que el conocimiento explícito de referentes latinoamericanos.

Los porcentajes de acuerdo y total acuerdo superaron el 92 % en todas las dimensiones. Este techo de respuesta puede reflejar convicción, pero también deseabilidad social y composición de la muestra. Por ello, las medias no deben interpretarse como medición objetiva de desempeño. Describen una autopercepción favorable que requiere contraste con observación, productos curriculares y evidencias de aula (Tabla 3).

Tabla 3. Resultados del cuestionario Likert (escala de 1 a 5) por dimensión.

Dimensión	Ítems	Media	Acuerdo + total acuerdo (%)	Alfa
Pensamiento pedagógico latinoamericano	8	4,42	92,0	0,827
Innovación curricular	12	4,56	92,1	0,927
Competencias docentes	7	4,71	97,7	0,763
Articulación conceptual	8	4,50	95,4	0,909
Escala total	35	4,54	94,1	0,962

Nota: Los coeficientes por dimensión y total se calcularon con imputación de la media del ítem para cinco respuestas ausentes (0,75 % de las celdas), exclusivamente para estimar consistencia. Las medias se calcularon con datos disponibles. Fuente: elaboración propia.

En el nivel de ítems, las medias más altas fueron utilizar evidencias para mejorar la enseñanza y reflexionar sistemáticamente sobre la práctica (4,79); promover empatía y respeto y desarrollar competencias digitales en los estudiantes (4,74); y favorecer ambientes inclusivos (4,72). Las medias menores correspondieron a considerar vigentes los aportes latinoamericanos (4,00), conocer sus referentes (4,26) y haberlos estudiado durante la formación docente (4,26). El resultado no indicó rechazo, sino que mostró una menor explicitación teórica frente a prácticas que los participantes asociaron con reflexión, inclusión y tecnología.

Las respuestas abiertas explicaron esa pauta. Los 16 participantes mencionaron inclusión y atención a la diversidad, tecnología con sentido pedagógico, pensamiento crítico o diálogo y formación continua. Quince aludieron a metodologías activas o colaboración; trece a contextualización sociocultural y desarrollo socioemocional; siete incorporaron comunidad o familia. La menor frecuencia de este último tema sugiere que la innovación todavía se imagina desde el aula y la institución más que desde una gobernanza territorial del currículo (Tablas 4 y 5).

Tabla 4. *Temas emergentes analizados en las respuestas abiertas (n = 16).*

Tema	Menciones	Interpretación
Inclusión y atención a la diversidad	16	Criterio de justicia, acceso y pertinencia curricular.
Tecnología con sentido pedagógico	16	Mediación para aprender; no se reduce a uso de aplicaciones.
Pensamiento crítico y diálogo	16	Conexión con la tradición freireana y participación estudiantil.
Formación continua	16	Condición para interpretar y sostener el cambio curricular.
Metodologías activas y colaboración	15	Proyectos, resolución de problemas, trabajo entre pares.
Contextualización sociocultural	13	Relación entre currículo, realidad local y necesidades del grupo.
Valores y desarrollo socioemocional	13	Convivencia, empatía, regulación y desarrollo integral.
Comunidad y familias	7	Extiende la corresponsabilidad, aunque con menor presencia.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 5. *Ejemplos de respuestas codificadas del cuestionario con preguntas abiertas.*

Código	Dimensión	Ejemplo de respuesta
D01	Concepto de innovación curricular	“Va más allá de aplicar nuevas metodologías; implica transformar las mentalidades y prácticas educativas para centrarse en competencias significativas y desarrollo humano”.
D02	Factores que favorecen o dificultan la innovación	“Capacitación, liderazgo institucional y recursos favorecen innovaciones; resistencia limita su implementación efectiva”.

Código	Dimensión	Ejemplo de respuesta
D03	Competencias docentes del siglo XXI	“Adaptabilidad, trabajo colaborativo, pensamiento crítico, innovación y manejo tecnológico son competencias indispensables”.
D04	Referentes del pensamiento pedagógico latinoamericano	“Las propuestas de Simón Rodríguez destacan aprendizaje práctico, autonomía y formación ciudadana responsable permanente”.
D05	Referentes del pensamiento pedagógico latinoamericano	“Los planteamientos de José Martí promueven formación integral, valores y compromiso con la sociedad”.
D06	Influencia del pensamiento pedagógico en la innovación curricular	“Proporciona fundamentos para diseñar currículos inclusivos, críticos y vinculados con las necesidades sociales”.
D07	Competencias docentes del siglo XXI	“Capacidad de adaptación, pensamiento crítico, ética profesional y manejo tecnológico fortalecen la enseñanza contemporánea”.
D08	Influencia del pensamiento pedagógico en la innovación curricular	“Favorece propuestas educativas vinculadas con la identidad cultural y las necesidades de cada comunidad”.
D09	Factores que favorecen o dificultan la innovación	“El liderazgo institucional impulsa innovaciones, mientras la resistencia al cambio retrasa su consolidación educativa”.
D10	Aporte de la innovación y las competencias docentes	“Mejoran la calidad educativa fortaleciendo metodologías activas, aprendizaje significativo y desarrollo integral de los estudiantes”.
D11	Componentes de un modelo educativo para el siglo XXI	“Debe integrar inclusión, tecnología, pensamiento crítico, formación en valores y participación activa de toda la comunidad”.
D12	Recomendaciones para la articulación del modelo	“Promover formación continua, intercambio de experiencias pedagógicas y políticas educativas adaptadas a las realidades locales”.
D13	Influencia del pensamiento pedagógico en la innovación curricular	“Favorece currículos contextualizados que responden a las necesidades sociales, culturales y educativas de cada comunidad escolar”.
D14	Factores que favorecen o dificultan la innovación	“El compromiso docente favorece los cambios, mientras la escasa infraestructura tecnológica limita muchas iniciativas educativas”.
D15	Referentes del pensamiento pedagógico latinoamericano	“La educación liberadora de Freire impulsa autonomía, diálogo y participación activa para construir aprendizajes significativos”.
D16	Influencia del pensamiento pedagógico en la innovación curricular	“Considero que el pensamiento pedagógico latinoamericano influye de manera significativa en los procesos de innovación curricular porque promueve una educación contextualizada, crítica e inclusiva, vinculada a las realidades sociales, culturales y económicas de nuestros países. Sus aportes orientan la construcción de currículos que no solo priorizan la adquisición de conocimientos, sino también la formación integral de los estudiantes como ciudadanos comprometidos con su entorno”.

Nota: Se presenta un fragmento representativo de cada participante, seleccionado según su relación con las categorías centrales del estudio. Las respuestas se mantienen

conforme fueron registradas en el instrumento, sin modificar su contenido. Fuente: cuestionario abierto aplicado a docentes de diferentes niveles e instituciones educativas del cantón Quevedo, 2026.

Propuesta de modelo teórico

La integración produjo un modelo de cuatro componentes y un plano de condiciones. El primer componente es el sustrato epistemopedagógico, formado por diálogo, crítica, contextualización, interculturalidad, justicia y reconocimiento de saberes. El segundo es la mediación curricular: competencias, codiseño, problemas del contexto, metodologías, inclusión, evaluación y tecnología. El tercero es la activación de competencias docentes. El cuarto es la transformación educativa expresada en aprendizajes con sentido, participación y reducción de barreras. Liderazgo, tiempo, recursos, colaboración y bienestar sostienen o bloquean el circuito.

El modelo no plantea una secuencia lineal. La evaluación de una práctica puede modificar una decisión curricular; el conflicto del contexto puede obligar a revisar el fundamento; y la formación docente puede ampliar la capacidad de codiseño. La relación es recursiva. Su proposición central es la siguiente: el pensamiento pedagógico latinoamericano contribuye a la innovación cuando se traduce en criterios verificables de diseño y evaluación, y esa traducción fortalece competencias docentes cuando el profesorado participa en decisiones, analiza evidencias y dispone de condiciones institucionales (Tabla 6).

Tabla 5. *Modelo teórico de articulación entre pensamiento pedagógico, innovación curricular y competencias docentes.*

Componente	Contenido	Función	Indicador orientador
1. Sustrato epistemopedagógico	Diálogo, crítica, justicia, interculturalidad, saberes y contexto.	Define para qué, para quién y desde qué conocimiento se diseña.	Pertinencia y legitimidad del currículo.
2. Mediación curricular	Competencias, codiseño, problemas, metodologías, evaluación, inclusión y tecnología.	Traduce principios en organización y experiencia.	Coherencia entre propósito, actividad y evidencia.

Componente	Contenido	Función	Indicador orientador
3. Activación competencial docente	Reflexión, evidencia, mediación, inclusión, socioemocionalidad, digital y agencia.	Convierte la propuesta en práctica y la ajusta.	Desarrollo profesional y decisión pedagógica.
4. Transformación educativa	Aprendizaje con sentido, participación, ciudadanía y reducción de barreras.	Expresa el resultado y retroalimenta el modelo.	Cambio en prácticas y trayectorias.
Condiciones transversales	Liderazgo, tiempo, recursos, colaboración, formación y bienestar.	Sostienen o bloquean las relaciones.	Viabilidad y continuidad institucional.

Nota. Elaboración propia a partir de la convergencia entre corpus documental y valoraciones de docentes del Cantón Quevedo.

Discusión

Los resultados permiten responder la pregunta central mediante una relación de traducción. Los fundamentos latinoamericanos no producen innovación por presencia nominal. Contribuyen cuando se convierten en criterios para seleccionar saberes, formular problemas, organizar participación y evaluar efectos. Esta percepción coincide con Streck (2023), Medina et al. (2022) y Saldaña Duque (2024), pero agrega una condición: la crítica debe expresarse en operaciones curriculares observables.

Además, compartimos la idea de recuperación de Freire como parte de una identidad pedagógica regional, pero no su reducción a estrategias de diálogo sin conflicto, lectura del contexto ni participación en decisiones. También coincidimos con la necesidad de descolonizar educación y currículo. La propuesta de modelo busca hacer énfasis en que la escuela debe reconocer saberes comunitarios y experiencias territoriales, pero también necesita contrastar afirmaciones, proteger derechos y garantizar acceso a conocimientos científicos. Con el fin de evitar una oposición entre conocimiento local y universal, el modelo plantea un proceso de traducción y contraste, donde la pertinencia no elimina la exigencia de evidencia.

La dimensión cuantitativa mostró un hallazgo esencial: los docentes reportaron niveles altos de reflexión, evidencia, inclusión y competencia digital, mientras el conocimiento explícito

de referentes latinoamericanos fue menor. Además, la heterogeneidad de niveles de enseñanza amplió perspectivas, pero limitó la conclusión sobre EGB. Casi la mitad de la muestra cuantitativa trabajaba en educación superior. Su presencia pudo elevar la familiaridad con conceptos de innovación o formación continua y, a la vez, alejar algunas respuestas de las condiciones cotidianas de la escuela básica.

La innovación curricular fue asociada por los participantes con metodologías activas, tecnología, inclusión y contexto. Se coincide con esa asociación si las dimensiones se organizan alrededor de una finalidad. Se discrepa de la tendencia a usar tecnología como indicador automático de innovación. Tituaña et al. (2024) muestran que la competencia didáctico-metodológica puede mantenerse como brecha aun con puntuaciones digitales altas. UNESCO (2024b) añade ética y agencia humana. La pregunta correcta no es cuánta tecnología se usa, sino qué problema pedagógico resuelve, qué evidencia produce y qué riesgos introduce.

Por tanto, el modelo incorpora la evaluación porque sin ella no existe el aprendizaje institucional. Pérez y López (2023) identifican límites en literacidad evaluativa. El resultado local, en cambio, presenta uso de evidencias como uno de los ítems más altos. La tensión puede explicarse por la diferencia entre valorar una práctica y dominar sus procedimientos. Aunque los docentes entrevistados en el Cantón Quevedo reportan que usan evidencias, no informan si estas son válidas, ni distinguen el aprendizaje de conducta ni si modifican la planificación. No obstante, reconocen que esta distinción debe orientar los programas de formación.

Finalmente, a partir de la literatura analizada, se plantea que la agencia docente requiere una lectura estructural. OECD (2025) propone docentes como codiseñadores y agentes de cambio. Al respecto, en las respuestas abiertas de los docentes se identificaron la necesidad de fortalecer el liderazgo pedagógico, la capacitación y el acceso a recursos educativos. Como barreras señalaron la resistencia institucional, la burocracia y las

limitaciones materiales. El modelo que planteamos sitúa estas condiciones en un plano transversal para evitar que la responsabilidad del cambio recaiga solo en el docente.

Conclusiones

El pensamiento pedagógico latinoamericano contribuye a la innovación curricular al proporcionar criterios de sentido. La pedagogía crítica y dialógica aporta praxis y participación; la decolonialidad cuestiona jerarquías de saber; la interculturalidad crítica examina relaciones entre sujetos y conocimientos; y las epistemologías del Sur amplían el campo de legitimidad. Estas corrientes no constituyen una receta, sino que funcionan como preguntas para decidir qué se enseña, desde qué fuentes, con qué participación y para qué proyecto social.

Las dimensiones de innovación con mayor presencia en la literatura reciente son el currículo por competencias, la contextualización, los problemas del entorno, la transversalización, la inclusión, la evaluación formativa, la mediación digital y el codiseño. La evidencia revisada muestra que su impacto depende de dos factores fundamentales: coherencia y condiciones. También se señala que añadir contenidos o tecnologías sin priorización puede aumentar la sobrecarga y conservar prácticas previas.

De igual modo, los estudios y documentos oficiales hacen énfasis en que las competencias docentes requeridas conforman un sistema (reflexión basada en evidencias, mediación contextualizada, competencia digital pedagógica, inclusión, socioemocionalidad, literacidad evaluativa y agencia curricular). Los docentes del Cantón Quevedo reportan medias altas en esas prácticas y disposiciones, junto con un dominio algo menor de referentes pedagógicos latinoamericanos. La brecha sugiere que la formación debe conectar genealogía, análisis del contexto, diseño curricular y evaluación de resultados.

El modelo propuesto articula cuatro componentes: sustrato epistemológico y pedagógico, mediación curricular, activación competencial y transformación educativa. En ellos se articulan componentes como liderazgo, tiempo, recursos, colaboración, formación y

bienestar docente. El aporte de la propuesta radica en explicar que la transformación no se produce por una reforma aislada. Requiere una articulación entre principios, decisiones y prácticas.

Se recomienda validar el modelo mediante un estudio mixto con docentes de EGB del Cantón Quevedo o de otro territorio ecuatoriano, muestreo por subniveles, observación de clases, análisis de planificaciones y entrevistas de seguimiento. También conviene estudiar instituciones rurales, urbanas, fiscales y privadas para determinar qué condiciones modifican la relación propuesta.

Referencias bibliográficas

- Braun, V., and Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). SAGE.
- Creswell, J. W., and Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Gonzales Chaparro, D. Y. (2024). Competencias digitales de docentes y rendimiento académico en educación básica regular: una revisión sistemática. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 34(2), 99-111. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-402>
- González Isidro, S. (2024). Los docentes ante el codiseño curricular en Educación Normal. *Revista RedCA*, 7(19), 187-205. <https://doi.org/10.36677/redca.v7i19.22046>
- Laspina Olmedo, T., y Montero, D. (2023). Competencia inclusiva en la práctica docente: análisis bibliográfico y propuesta de categorización. *Alteridad. Revista de Educación*, 18(2), 177-186. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.02>
- Luna Martínez, A. (2024). Reflexiones sobre la epistemología del Sur presente en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 9(20). <https://doi.org/10.35600/25008870.2024.20.0342>
- Medina Melgarejo, P., Sánchez Linares, R., y Mejía Jiménez, M. R. (2022). Pensamiento descolonizador: resonancias en las pedagogías latinoamericanas. *Retos en educación, formación e investigación. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98), e6615680. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6615680>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales. <https://educacion.gob.ec/se-emitio-el-curriculo-priorizado-con-enfasis-en-competencias-comunicacionales-matematicas-digitales-y-socioemocionales/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024a). Ministerio de Educación fortalece el currículo en todos los niveles educativos. <https://educacion.gob.ec/ministerio-de-educacion-fortalece-el-curriculo-en-todos-los-niveles-educativos/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024b). El Ministerio de Educación fortalece el Currículo Nacional. <https://educacion.gob.ec/el-ministerio-de-educacion-fortalece-el-curriculo-nacional/>
- Navarrete Cazales, Z. (2024). Agendas supranacionales de políticas educativas para la educación secundaria en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(1). <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.619>
- OECD. (2025). *OECD Teaching Compass: Reimagining teachers as agents of curriculum changes* (OECD Education Policy Perspectives No. 123). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8297a24a-en>
- Ortiz Castiblanco, C. C., y García Suárez, C. I. (2025). Caminar la enseñanza decolonial: una propuesta metodológica para la transformación de las ciencias sociales escolares en América Latina. *Praxis Educativa*, 29(1). <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290120>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., and Mulrow, C. D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting

- systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pérez García, J., y López Ortega, M. Á. (2023). Prácticas de evaluación en el aula y literacidad evaluativa: un acercamiento cualitativo. *Revista Andina de Educación*, 6(1), 000619. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.9>
- Questa Torterolo, M., y Tejera Techera, A. (2024). Transformación educativa en Uruguay: análisis de documentos marco para la Educación Básica. *Práxis Educativa*, 19, e22864. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22864.020>
- Ramos Gonzales, J., y Sablich, J. E. (2024). Reforma curricular de la formación docente inicial en CABA, Argentina, en contexto de ascenso de neoconservadurismos locales y globales. *Praxis Educativa*, 28(3), 1-27. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280305>
- Saldaña Duque, R. (2024). La interculturalidad como posibilidad para las pedagogías en América Latina. *Revista Guillermo de Ockham*, 22(1), 23-39. <https://doi.org/10.21500/22563202.6653>
- Streck, D. R. (2023). Paulo Freire e a pedagogia latino-americana: a construção de uma identidade pedagógica. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280105. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280105>
- Tituaña Toapanta, I. J., Yazuma Chávez, M. V., Villegas Mayorga, L. E., y Echeverría Zúñiga, V. E. (2024). Competencias digitales en docentes de educación básica elemental de la Unidad Educativa San Vicente Ferrer, Puyo, Ecuador. *Revista Uniandes Episteme*, 11(4), 539-553. <https://doi.org/10.61154/rue.v11i4.3618>
- UNESCO. (2024a). Análisis de los currículos utilizados durante la pandemia en América Latina y el Caribe. Oficina Regional de la UNESCO en Santiago. <https://www.unesco.org/es/articles/analisis-de-los-curriculos-utilizados-durante-la-pandemia-en-america-latina-y-el-caribe>
- UNESCO. (2024b). AI competency framework for teachers. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104>
- Universidad Técnica Estatal de Quevedo. (2026). Sílabo de la asignatura Pensamiento Pedagógico. Universidad Técnica Estatal de Quevedo.
-