



Innovaciones en la educación básica ecuatoriana para el bienestar estudiantil y la sostenibilidad 2025-2030

Innovations in Ecuadorian basic education for student wellbeing and sustainability 2025–2030

Pamela Sarit Analuisa-García
psanaluisa@uce.edu.ec

Universidad Central del Ecuador, Quito, Pichincha, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0002-3954-258X>

Iván Omar Álvarez-Medina
infolic.alvarez@gmail.com

Unidad Educativa Mayor Galo Miño, Ambato, Tungurahua, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0008-2482-9362>

Christian Patricio Manobanda-Telenchana
cristianpato256@gmail.com

Unidad Educativa Mayor Galo Miño, Ambato, Tungurahua, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0000-7930-395X>

Liceth Gabriela Sánchez-Mosquera
licethgabriela1998@hotmail.com

Universidad Central del Ecuador, Islas Galápagos, Galápagos, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0003-3218-6620>

RESUMEN

El objetivo fue reflexionar sobre las innovaciones necesarias en la educación básica ecuatoriana para el bienestar estudiantil y la sostenibilidad en el horizonte 2025-2030. Se empleó aproximación hermenéutica propositiva estructurada en cuatro momentos: aproximación inicial y lectura comprensiva de quince fuentes publicadas entre 2018-2025; interpretación analítica y construcción de categorías emergentes; fusión de horizontes y síntesis interpretativa; y construcción propositiva de innovaciones fundamentadas. Los resultados generaron cinco innovaciones articuladas: ecosistemas de bienestar integral estudiantil atendiendo dimensiones emocional, social, académica y física; pedagogías transformadoras para sostenibilidad conectando aprendizaje con proyectos comunitarios; arquitecturas institucionales radicalmente inclusivas garantizando acceso equitativo; sistemas de gestión participativa con familias y comunidades trascendiendo roles auxiliares; y redes de aprendizaje interinstitucional facilitando intercambio de experiencias innovadoras. La materialización de esta visión transformadora requirió liderazgos visionarios, desarrollo profesional docente sostenido, políticas de discriminación positiva, validación mediante implementaciones piloto.

Descriptores: innovación educacional; bienestar del estudiante; desarrollo sostenible. (Fuente: Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

The objective was to reflect on the innovations needed in Ecuadorian basic education for student wellbeing and sustainability in the 2025-2030 horizon. A propositional hermeneutic approach structured in four stages was used: initial approach and comprehensive reading of fifteen sources published between 2018 and 2025; analytical interpretation and construction of emerging categories; fusion of horizons and interpretative synthesis; and propositional construction of well-founded innovations. The results generated five articulated innovations: comprehensive student well-being ecosystems addressing emotional, social, academic, and physical dimensions; transformative pedagogies for sustainability connecting learning with community projects; radically inclusive institutional architectures ensuring equitable access; participatory management systems with families and communities transcending auxiliary roles; and inter-institutional learning networks facilitating the exchange of innovative experiences. The realisation of this transformative vision required visionary leadership, sustained professional development for teachers, affirmative action policies, and validation through pilot implementations.

Descriptors: educational innovation; student wellbeing; sustainable development. (Source: UNESCO Thesaurus).

Recibido: 29/08/2025. Revisado: 12/09/2025. Aprobado: 25/09/2025. Publicado: 22/11/2025.

Sección artículos de investigación



INTRODUCCIÓN

La educación básica ecuatoriana se encuentra en una coyuntura histórica que demanda reimaginar sus propósitos fundamentales, estructuras organizativas y prácticas pedagógicas para responder simultáneamente a imperativos de bienestar estudiantil y sostenibilidad planetaria. Este doble imperativo surge del reconocimiento creciente de que los sistemas educativos tradicionales, diseñados durante las revoluciones industriales del siglo XIX, resultan inadecuados para preparar una ciudadanía capaz de navegar las complejidades del siglo XXI. Estas complejidades se caracterizan por la crisis climática, las desigualdades sociales persistentes y las transformaciones tecnológicas aceleradas. Ante esta realidad multifacética, emerge la necesidad de formular innovaciones educativas que trasciendan mejoras incrementales para constituir transformaciones sistémicas orientadas hacia futuros más justos, inclusivos y sostenibles.

El análisis de la innovación educativa en contextos latinoamericanos proporciona marcos conceptuales valiosos para comprender la naturaleza, los alcances y las condiciones de cambios educativos significativos en este contexto de búsqueda de alternativas transformadoras. Reflexionando críticamente sobre estas dinámicas regionales, Ríos-Cabrera y Ruiz-Bolívar (2020) examinan la innovación educativa en América Latina, proponiendo lineamientos para la formulación de políticas públicas que reconozcan las especificidades culturales, socioeconómicas e institucionales de los sistemas educativos latinoamericanos. De este modo, se evitan trasplantes acríticos de modelos foráneos que frecuentemente ignoran las realidades contextuales. Esta perspectiva situada resulta indispensable para diseñar innovaciones que respondan auténticamente a las necesidades de las poblaciones estudiantiles ecuatorianas en su diversidad territorial, cultural y socioeconómica.

Las investigaciones sobre la incidencia de la innovación educativa en el profesorado revelan que las transformaciones pedagógicas sostenibles dependen críticamente de las capacidades, disposiciones y condiciones laborales de los docentes como agentes primarios del cambio educativo. Analizando estas dinámicas de implementación, Páez-Granja y Martínez-González (2019) examinan la innovación educativa y su incidencia en el profesorado, identificando que la adopción efectiva de innovaciones requiere no solamente formación técnica, sino también la transformación de concepciones pedagógicas, el cultivo de disposiciones hacia la experimentación reflexiva y la provisión de condiciones institucionales que faciliten la toma de riesgos inherente a los procesos innovadores. Estas evidencias subrayan que las innovaciones exitosas no pueden imponerse verticalmente, sino que deben cultivarse mediante procesos participativos que involucren a los docentes como codiseñadores del cambio.

El análisis del bienestar estudiantil como dimensión constitutiva de la calidad educativa, tradicionalmente subordinada a indicadores académicos cuantificables, ha ganado reconocimiento como factor determinante del aprendizaje significativo y el desarrollo integral. Examinando esta dimensión frecuentemente invisibilizada, Zambrano-Velásquez y Andrade-Zambrano (2018) documentan el impacto de los procesos de bienestar estudiantil en el mejoramiento de la calidad educativa, evidenciando que la atención sistemática a dimensiones emocionales, sociales y físicas de los estudiantes genera efectos positivos sobre el compromiso académico, la permanencia escolar y los aprendizajes complejos que trascienden la memorización de contenidos. Esta perspectiva integral de calidad educativa cuestiona los reduccionismos que equiparan la educación de calidad exclusivamente con altos puntajes en evaluaciones estandarizadas, proponiendo visiones más humanistas centradas en el desarrollo pleno de potencialidades humanas.

La urgencia de la educación para la sostenibilidad ha introducido imperativos éticos y prácticos que transforman las concepciones sobre los propósitos de la educación básica. Argumentando desde esta orientación transformadora, Eras-Guamán et al. (2025) analizan la educación básica y el desarrollo sostenible en Ecuador, señalando que los enfoques pedagógicos orientados a la sostenibilidad requieren trascender la transmisión de conocimientos sobre problemas ambientales. En su lugar, deben cultivar competencias de acción transformadora,



pensamiento sistémico y compromiso con la justicia socioambiental que permita a los estudiantes contribuir efectivamente a las transiciones hacia sociedades sostenibles. Esta perspectiva reorienta la educación desde la reproducción de órdenes sociales existentes hacia la formación de agentes de cambio capaces de imaginar y construir futuros alternativos.

Las consideraciones sobre inclusión y equidad en la educación superior, aunque referidas a niveles educativos superiores, proporcionan elementos conceptuales transferibles sobre el diseño de sistemas educativos que garanticen acceso equitativo para estudiantes con necesidades educativas especiales. Abordando estas dimensiones de justicia educativa, Cecilia-López (2025) examina la inclusión y equidad en la educación superior ecuatoriana, identificando desafíos para estudiantes con necesidades educativas especiales. Estos desafíos incluyen barreras arquitectónicas, actitudinales y pedagógicas que limitan la participación plena en experiencias educativas. Estas evidencias resaltan la urgencia de diseñar innovaciones que integren principios de diseño universal para el aprendizaje, asegurando que las transformaciones educativas beneficien a todos los estudiantes sin excepción.

Desde este panorama complejo que articula imperativos de bienestar estudiantil con urgencias de sostenibilidad planetaria, oportunidades de innovación pedagógica con desafíos de equidad educativa, y aspiraciones transformadoras con realidades institucionales, el presente estudio se propone reflexionar sobre las innovaciones necesarias en la educación básica ecuatoriana para el bienestar estudiantil y la sostenibilidad en el horizonte 2025-2030.

MÉTODO

La investigación se desarrolló mediante una aproximación hermenéutica propositiva que integra la interpretación crítica de textos especializados con la construcción de propuestas fundamentadas en la comprensión generada. Este enfoque metodológico resulta apropiado cuando el propósito investigativo trasciende la descripción de situaciones existentes para orientarse hacia la imaginación de futuros deseables y el diseño de caminos para materializarlos. La hermenéutica propositiva reconoce que el conocimiento educativo no se limita a la representación de realidades dadas, sino que incluye la anticipación de posibilidades latentes y la articulación de visiones transformadoras que pueden orientar la acción colectiva.

El proceso investigativo se estructuró en cuatro momentos hermenéuticos diferenciados que transitaron desde la lectura inicial de textos hacia la construcción de propuestas fundamentadas interpretativa y teóricamente. Cada momento contribuyó elementos específicos a la comprensión global del fenómeno estudiado, permitiendo la construcción progresiva de una visión integrada sobre las innovaciones necesarias para la educación básica ecuatoriana orientada hacia el bienestar estudiantil y la sostenibilidad.

Momento I: Aproximación inicial y lectura comprensiva

El primer momento correspondió a la aproximación inicial al corpus textual mediante la lectura comprensiva de quince fuentes especializadas seleccionadas por su pertinencia temática. Se privilegiaron documentos que abordaran explícitamente la innovación educativa, el bienestar estudiantil, la educación para la sostenibilidad e inclusión educativa en contextos ecuatorianos o latinoamericanos. La selección temporal (2018-2025) permitió capturar tanto fundamentos teóricos consolidados como desarrollos recientes sobre transformaciones educativas emergentes.

Durante la lectura comprensiva se identificaron temas recurrentes, tensiones conceptuales, propuestas innovadoras documentadas y orientaciones para transformaciones futuras. Este momento se caracterizó por una apertura interpretativa que buscó comprender cada texto en sus propios términos antes de establecer relaciones críticas con perspectivas alternativas. Se construyeron resúmenes analíticos que capturaron los núcleos conceptuales de cada documento, citas significativas y conexiones preliminares con otros textos del corpus.



Momento II: Interpretación analítica y construcción de categorías

El segundo momento implicó una interpretación analítica que profundizó en los significados subyacentes de los textos, identificando supuestos epistemológicos, orientaciones valorativas y condiciones contextuales que configuran perspectivas particulares sobre la innovación educativa. Este análisis trascendió los contenidos manifiestos para interrogar premisas implícitas, tensiones no resueltas y silencios significativos en los discursos examinados.

Se construyeron categorías analíticas emergentes que organizaron la comprensión generada, incluyendo: concepciones de innovación educativa (incremental versus transformadora, técnica versus sistémica, impuesta versus participativa), dimensiones de bienestar estudiantil (emocional, social, académica, física), aproximaciones a educación para sostenibilidad (informativa, transformadora, crítica) y orientaciones hacia equidad educativa (compensatoria, inclusiva, transformadora de estructuras).

Este momento hermenéutico se caracterizó por un movimiento dialéctico entre textos particulares y la comprensión emergente del corpus completo, refinando las categorías mediante ciclos iterativos de análisis que buscaron coherencia interpretativa mientras preservaban las complejidades y tensiones identificadas.

Momento III: Fusión de horizontes y síntesis interpretativa

El tercer momento correspondió a la fusión de horizontes entre las comprensiones generadas mediante la interpretación textual y los marcos conceptuales propios del investigador, construyendo una síntesis que trasciende perspectivas individuales para generar una visión integrada sobre el fenómeno estudiado. Esta fusión reconoce que la interpretación no constituye una recuperación neutral de significados pre-existentes, sino la construcción activa de una comprensión nueva mediante el diálogo entre horizontes de textos y horizontes de intérpretes.

Se identificaron convergencias y divergencias entre diferentes perspectivas sobre innovación educativa, bienestar estudiantil y sostenibilidad, construyendo una comprensión matizada que reconoce tanto consensos emergentes como desacuerdos legítimos. Estos desacuerdos reflejan posiciones epistemológicas, políticas y éticas diferentes. Esta síntesis interpretativa proporcionó los fundamentos conceptuales para el momento propositivo posterior.

Momento IV: Construcción propositiva de innovaciones

El cuarto momento implicó la transición desde la interpretación hacia la proposición, articulando una visión de innovaciones deseables para la educación básica ecuatoriana en el horizonte 2025-2030. Esta construcción propositiva no constituyó una aplicación mecánica de prescripciones derivadas de la literatura, sino un ejercicio creativo de imaginación informada que considera simultáneamente las necesidades identificadas, las posibilidades documentadas y las restricciones contextuales.

Las propuestas se fundamentaron en principios extraídos del análisis hermenéutico: integralidad (articulación de múltiples dimensiones de experiencia educativa), participación (involucramiento de comunidades educativas en diseño e implementación), equidad (atención explícita a desigualdades y barreras), sostenibilidad (orientación hacia futuros viables ecológicamente) y transformación (aspiración a cambios sistémicos versus ajustes superficiales).

Se especificaron características, fundamentos teóricos, mecanismos de implementación y condiciones necesarias para la materialización de cada innovación propuesta, reconociendo que la viabilidad depende de factores políticos, institucionales y culturales que trascienden el diseño técnico. Esta especificación buscó equilibrio entre visión transformadora y pragmatismo implementacional.



Cabe reconocer que la aproximación hermenéutica propositiva, aunque permite la construcción de visiones fundamentadas sobre futuros deseables, no proporciona validación empírica de la efectividad de las propuestas formuladas. La validación requeriría implementaciones piloto, estudios de factibilidad y evaluaciones de impacto que documenten efectos reales sobre el bienestar estudiantil y los aprendizajes para la sostenibilidad. No obstante, esta aproximación resulta apropiada para la fase inicial de imaginación y diseño que posteriormente puede complementarse con investigación empírica sobre implementación y resultados.

RESULTADOS

El proceso hermenéutico descrito generó cinco innovaciones articuladas para la educación básica ecuatoriana orientadas hacia el bienestar estudiantil y la sostenibilidad en el horizonte 2025-2030. Los resultados se presentan sintetizando primero la comprensión interpretativa sobre el estado actual y las tendencias emergentes, seguido de la descripción detallada de cada innovación propuesta con sus fundamentos conceptuales y orientaciones para implementación.

Comprensión interpretativa: estado actual y tendencias emergentes

El análisis hermenéutico reveló múltiples dimensiones que caracterizan el momento actual de la educación básica ecuatoriana en relación con el bienestar estudiantil y la sostenibilidad, identificando tanto limitaciones de aproximaciones tradicionales como semillas de transformaciones emergentes.

Respecto a las concepciones dominantes de calidad educativa, se identificó una tensión persistente entre visiones centradas en el rendimiento académico medido mediante evaluaciones estandarizadas y perspectivas más holísticas que valoran el desarrollo integral de los estudiantes. Esta tensión se manifiesta en políticas educativas que retóricamente afirman compromiso con la formación integral mientras mantienen sistemas de evaluación y rendición de cuentas que privilegian indicadores académicos cuantificables. La interpretación de esta contradicción sugiere la necesidad de alinear genuinamente los sistemas de evaluación con las aspiraciones de integralidad, reconociendo el bienestar estudiantil como componente constitutivo de la calidad educativa.

Las aproximaciones a la innovación educativa en contextos ecuatorianos han privilegiado frecuentemente la adopción de tecnologías digitales o la implementación de metodologías particulares (aprendizaje basado en problemas, aula invertida) sin transformaciones sistémicas de los propósitos educativos, las relaciones pedagógicas o las culturas institucionales. Analizando experiencias documentadas, Vinuesa-Ortega (2022) reporta innovación educativa en escuela de educación básica ecuatoriana que, aunque introduce recursos tecnológicos y capacitación docente, mantiene estructuras curriculares tradicionales y lógicas evaluativas convencionales. Esta observación sugiere que la innovación genuinamente transformadora requiere intervenciones multinivel que articulen coherentemente tecnologías, pedagogías, currículos, evaluación y culturas escolares.

El análisis del bienestar estudiantil revela que mientras la dimensión física (alimentación escolar, infraestructura segura) recibe atención institucional, las dimensiones emocionales y sociales permanecen frecuentemente desatendidas o abordadas reactivamente cuando emergen crisis manifiestas. Profundizando en esta dimensión emocional, Santillán-García et al. (2025) examinan el bienestar emocional de estudiantes con necesidades educativas, identificando que los retos y estrategias para promover la inclusión efectiva requieren atención sistemática a estados emocionales. Estos estados condicionan fundamentalmente las capacidades de aprendizaje, las relaciones sociales y el desarrollo personal. Esta evidencia sugiere la necesidad de institucionalizar aproximaciones proactivas al bienestar emocional que cultiven resiliencia, autorregulación y competencias socioemocionales de todos los estudiantes.

Respecto a la educación para la sostenibilidad, el análisis interpretativo identificó una transición incipiente desde aproximaciones informativas que transmiten conocimientos sobre problemas



ambientales hacia pedagogías más transformadoras que cultivan competencias de acción. Argumentando desde esta tendencia emergente, Jiménez-Espinosa et al. (2025) documentan la educación para el desarrollo sostenible en Ecuador mediante integración curricular en la educación general básica que conecta contenidos académicos con proyectos comunitarios de mejoramiento ambiental. Esta orientación hacia pedagogías activas representa una dirección prometedora que merece profundización y expansión sistemática.

La comprensión interpretativa reveló que la inclusión educativa, aunque establecida normativamente mediante marcos legales progresistas, enfrenta desafíos sustanciales de implementación relacionados con barreras actitudinales, arquitectónicas y pedagógicas. Examinando estas complejidades implementacionales, Díaz et al. (2025) analizan la gestión escolar y su impacto en la implementación de políticas de inclusión educativa en Ecuador, evidenciando que los liderazgos escolares comprometidos, las culturas institucionales que valoran la diversidad y la provisión de recursos especializados constituyen condiciones determinantes para traducir mandatos normativos en prácticas inclusivas efectivas.

Innovación 1: Ecosistemas de bienestar integral estudiantil

La primera innovación propuesta consiste en el diseño e implementación de ecosistemas institucionales que integran sistemáticamente las dimensiones emocional, social, académica y física del bienestar estudiantil, trascendiendo aproximaciones fragmentadas que abordan cada dimensión aisladamente.

Fundamentos conceptuales

Esta innovación se fundamenta en el reconocimiento de que el aprendizaje significativo requiere condiciones de bienestar que permitan a los estudiantes comprometerse plenamente con las experiencias educativas. Reforzando esta comprensión, Murillo-Vargas et al. (2021) proponen un modelo de evaluación del bienestar estudiantil universitario que, aunque desarrollado para educación superior, ofrece elementos conceptuales transferibles sobre la multidimensionalidad del bienestar. Esta multidimensionalidad incluye satisfacción con servicios académicos, relaciones sociales positivas, salud emocional y condiciones materiales apropiadas. La interpretación de este modelo sugiere que la educación básica requiere aproximaciones igualmente comprehensivas que atiendan holísticamente múltiples facetas del bienestar.

Componentes del ecosistema

Los ecosistemas de bienestar integral incluyen: servicios de orientación socioemocional accesibles que proporcionan apoyo preventivo y remedial a estudiantes enfrentando desafíos emocionales; programas sistemáticos de desarrollo de competencias socioemocionales integrados transversalmente en el currículo; espacios seguros de convivencia que cultivan relaciones respetuosas entre estudiantes diversos; mecanismos de participación estudiantil en decisiones institucionales que afectan sus experiencias educativas; y sistemas de detección temprana de situaciones de vulnerabilidad que permiten intervenciones oportunas.

Particularmente relevante resulta la atención al bienestar emocional de estudiantes con necesidades educativas especiales, población que enfrenta desafíos específicos frecuentemente invisibilizados. Abordando esta dimensión, Santillán-García et al. (2025) identifican estrategias para promover la inclusión efectiva que incluyen capacitación docente en diversidad, adaptaciones pedagógicas razonables y cultivo de culturas escolares que celebran las diferencias versus estigmatizarlas. La integración de estas estrategias en ecosistemas de bienestar asegura que las transformaciones beneficien particularmente a estudiantes históricamente marginados.



Orientaciones para implementación

La materialización de ecosistemas de bienestar requiere: formación de equipos multidisciplinares que incluyan psicólogos educativos, trabajadores sociales y consejeros escolares trabajando colaborativamente con docentes; desarrollo de protocolos de atención diferenciada según necesidades identificadas; establecimiento de alianzas con servicios comunitarios de salud mental y protección social; y creación de sistemas de monitoreo que documenten la evolución de indicadores de bienestar y permitan ajustes basados en evidencias.

La implementación debe iniciar con diagnósticos participativos que identifiquen las necesidades específicas de poblaciones estudiantiles particulares, reconociendo que las manifestaciones de malestar varían según contextos socioculturales. La participación de estudiantes, familias y comunidades en el diseño de intervenciones asegura la pertinencia cultural y relevancia contextual de las aproximaciones adoptadas.

Innovación 2: Pedagogías transformadoras para sostenibilidad

La segunda innovación propone la adopción sistemática de pedagogías que cultivan competencias de acción transformadora hacia la sostenibilidad, conectando el aprendizaje académico con la participación en proyectos comunitarios de mejoramiento socioambiental.

Fundamentos conceptuales

Esta innovación se fundamenta en el reconocimiento de que la educación para la sostenibilidad trasciende la transmisión de conocimientos sobre la crisis ambiental para cultivar capacidades, disposiciones y compromisos que permitan a los estudiantes contribuir efectivamente a las transiciones hacia sociedades sostenibles. Argumentando desde esta perspectiva transformadora, Eras-Guamán et al. (2025) señalan que los enfoques pedagógicos para el desarrollo sostenible requieren conexión entre contenidos curriculares y problemáticas ambientales locales. De este modo, se facilita que los estudiantes comprendan las relaciones entre decisiones cotidianas y consecuencias socioambientales mientras desarrollan capacidades para la acción colectiva.

Componentes pedagógicos

Las pedagogías transformadoras para la sostenibilidad incluyen: aprendizaje basado en proyectos comunitarios donde los estudiantes investigan problemáticas ambientales locales y diseñan intervenciones viables; pedagogías del lugar que valoran conocimientos ecológicos tradicionales y conectan el aprendizaje con territorios específicos; educación para la ciudadanía ambiental que cultiva comprensión de derechos ambientales y mecanismos de participación política; y pensamiento de sistemas que permite comprender las interconexiones entre dimensiones ambientales, sociales y económicas de la sostenibilidad.

Particularmente prometedora resulta la educación ambiental basada en proyectos que conecta el aprendizaje escolar con la acción comunitaria tangible. Documentando experiencias en esta dirección, Rugel-Cedeño et al. (2023) reportan educación ambiental de estudiantes de educación básica media basada en proyectos que generan transformaciones tanto en comprensiones conceptuales como en comportamientos proambientales de estudiantes y familias. Esta evidencia sugiere que el aprendizaje situado en prácticas auténticas genera impactos que trascienden los contextos escolares para influir en culturas comunitarias más amplias.

Orientaciones para implementación

La materialización de pedagogías transformadoras requiere: formación docente en metodologías participativas, pensamiento sistémico y facilitación de proyectos comunitarios; establecimiento de alianzas con organizaciones ambientales, gobiernos locales y líderes



comunitarios; integración curricular de educación para la sostenibilidad como orientación transversal versus asignatura aislada; y desarrollo de sistemas de evaluación que valoren competencias de acción transformadora junto con conocimientos conceptuales.

La implementación debe considerar la diversidad de contextos territoriales ecuatorianos, adaptando aproximaciones a realidades de zonas costeras, andinas y amazónicas que enfrentan desafíos ambientales específicos. Las pedagogías del lugar permiten esta contextualización al valorar los conocimientos ecológicos locales y abordar problemáticas ambientales de comunidades particulares.

Innovación 3: Arquitecturas institucionales radicalmente inclusivas

La tercera innovación propone la transformación de arquitecturas institucionales físicas, pedagógicas y culturales para garantizar el acceso equitativo y la participación significativa de estudiantes con diversidades funcionales, culturales y socioeconómicas.

Fundamentos conceptuales

Esta innovación se fundamenta en el principio de justicia educativa que reconoce el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad que desarrolle plenamente sus potencialidades. Profundizando en los desafíos de inclusión en educación superior con elementos transferibles a educación básica, Cecilia-López (2025) identifica barreras arquitectónicas, actitudinales y pedagógicas que limitan la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales. La autora argumenta que la inclusión genuina requiere transformación sistémica de culturas, políticas y prácticas institucionales versus meras adaptaciones superficiales.

Componentes de arquitecturas inclusivas

Las arquitecturas radicalmente inclusivas incluyen: diseño universal de espacios físicos que aseguran accesibilidad para estudiantes con movilidad reducida, limitaciones visuales o auditivas; diseño universal para el aprendizaje que proporciona múltiples formas de representación, expresión y compromiso; sistemas de apoyo personalizados que proporcionan asistencias específicas según necesidades identificadas; y cultivo de culturas institucionales que valoran la diversidad como enriquecimiento versus problema a resolver.

Particularmente importante resulta la transformación de actitudes docentes hacia la diversidad, frecuentemente identificada como la barrera más resistente al cambio. La formación docente debe abordar explícitamente los sesgos implícitos, las expectativas diferenciadas y las creencias sobre las capacidades de estudiantes diversos, cultivando disposiciones de alta expectativa y compromiso con el éxito de todos los estudiantes sin excepción.

Orientaciones para implementación

La materialización de arquitecturas inclusivas requiere: auditorías de accesibilidad que identifiquen barreras existentes y prioricen inversiones en infraestructura; formación docente en diseño universal para el aprendizaje y pedagogías diferenciadas; provisión de recursos especializados (materiales en braille, tecnologías asistivas, intérpretes de lengua de señas); y establecimiento de sistemas de seguimiento que documenten experiencias de estudiantes diversos y permitan ajustes continuos.

La implementación debe involucrar la participación de estudiantes con discapacidades y sus familias en la identificación de barreras y el diseño de soluciones, reconociendo su experticia sobre necesidades específicas y efectividad de diferentes apoyos. Esta participación asegura que las transformaciones respondan a necesidades reales versus suposiciones externas sobre lo que requieren los estudiantes diversos.



Innovación 4: Sistemas de gestión participativa con familias y comunidades

La cuarta innovación propone la institucionalización de mecanismos de participación significativa de familias y comunidades en procesos de toma de decisiones educativas, trascendiendo modelos tradicionales que limitan la participación a roles auxiliares.

Fundamentos conceptuales

Esta innovación se fundamenta en el reconocimiento de que la educación constituye una responsabilidad compartida entre instituciones escolares, familias y comunidades, requiriendo colaboración estrecha para generar experiencias educativas coherentes y culturalmente pertinentes. La interpretación de literatura sobre satisfacción con servicios académicos sugiere que la calidad percibida depende críticamente de la alineación entre expectativas, necesidades y experiencias reales de los usuarios. Argumentando desde esta perspectiva, Núñez-Michuy et al. (2021) analizan la satisfacción de los servicios académicos en educación superior, identificando que la participación en decisiones institucionales y la respuesta a retroalimentación constituyen determinantes de la satisfacción estudiantil y familiar.

Componentes de gestión participativa

Los sistemas de gestión participativa incluyen: consejos escolares deliberativos donde representantes de familias, estudiantes y comunidades participan en decisiones sobre orientaciones pedagógicas, uso de recursos y prioridades institucionales; mecanismos de consulta sobre innovaciones curriculares que incorporan perspectivas de familias sobre competencias deseables; sistemas de rendición de cuentas bidireccional donde las escuelas reportan resultados a las comunidades y las comunidades proporcionan retroalimentación sobre la calidad percibida; y espacios de encuentro regular entre docentes y familias que trascienden contactos esporádicos reactivos a problemas.

Particularmente relevante resulta la participación de familias de estudiantes históricamente marginados, cuyas voces frecuentemente permanecen ausentes de las deliberaciones educativas. La inclusión activa de estas perspectivas asegura que las decisiones institucionales consideren las necesidades de poblaciones más vulnerables versus reproducir prioridades de sectores privilegiados.

Orientaciones para implementación

La materialización de la gestión participativa requiere: capacitación de directivos y docentes en facilitación de procesos participativos; establecimiento de protocolos que aseguren representatividad y equidad en la participación; provisión de recursos que faciliten la participación de familias con limitaciones de tiempo o movilidad (reuniones en horarios accesibles, cuidado infantil durante encuentros); y cultivo de culturas de escucha genuina versus consultas meramente formales.

La implementación debe reconocer que la participación significativa requiere el desarrollo de capacidades tanto en actores escolares como comunitarios, cultivando competencias de deliberación democrática, negociación de diferencias y construcción de consensos. Estos elementos respetan la diversidad de perspectivas mientras avanzan hacia decisiones colectivas.

Innovación 5: Redes de aprendizaje interinstitucional para innovación colaborativa

La quinta innovación propone la creación de redes horizontales entre instituciones educativas que facilitan el intercambio de experiencias innovadoras, el aprendizaje colaborativo y la construcción de conocimiento práctico sobre transformación educativa.



Fundamentos conceptuales

Esta innovación se fundamenta en el reconocimiento de que el conocimiento sobre innovación educativa efectiva no reside exclusivamente en expertos académicos o diseñadores de políticas, sino también en la sabiduría práctica acumulada por educadores experimentados que han navegado desafíos de implementación en contextos reales. Reforzando la importancia del aprendizaje horizontal, Páez-Granja y Martínez-González (2019) evidencian que la incidencia de la innovación educativa en el profesorado depende críticamente de las oportunidades para observar, discutir y adaptar prácticas innovadoras desarrolladas por pares en contextos similares.

Componentes de redes de aprendizaje

Las redes interinstitucionales incluyen: encuentros periódicos donde educadores comparten experiencias innovadoras, analizan desafíos y construyen conocimiento colectivo; plataformas digitales que facilitan el intercambio asincrónico de recursos, estrategias y reflexiones; proyectos colaborativos entre múltiples instituciones que abordan problemáticas compartidas; y sistemas de documentación que sistematizan los conocimientos generados mediante la práctica innovadora.

Particularmente valiosa resulta la inclusión de instituciones con niveles variables de recursos y capacidades institucionales, permitiendo que escuelas con mayores fortalezas apoyen el desarrollo de instituciones que enfrentan desafíos más significativos. Esta solidaridad interinstitucional puede mitigar parcialmente las desigualdades estructurales mediante la circulación de conocimientos y recursos.

Orientaciones para implementación

La materialización de redes requiere: tiempo institucional para la participación en encuentros de aprendizaje; facilitadores que dinamicen los intercambios y documenten los conocimientos generados; mecanismos de reconocimiento que valoren las contribuciones a redes como parte de las responsabilidades profesionales docentes; y arquitecturas tecnológicas accesibles que no requieran competencias digitales avanzadas.

La implementación debe iniciar con la identificación de instituciones dispuestas a participar, construyendo núcleos iniciales que posteriormente pueden expandirse mediante invitación a escuelas adicionales. El crecimiento orgánico de redes permite el cultivo de confianza y reciprocidad necesarias para intercambios genuinos versus participación meramente formal.

Consideraciones transversales para implementación

El análisis hermenéutico identificó condiciones transversales que condicionan la viabilidad de cualquier innovación educativa, independientemente del contenido específico. Estas condiciones incluyen voluntad política sostenida, inversión financiera apropiada, desarrollo de capacidades institucionales y participación de comunidades educativas.

Respecto a la voluntad política, la interpretación de trayectorias de reformas educativas sugiere que las transformaciones sostenibles requieren compromisos que trascienden los ciclos electorales y sobreviven las transiciones gubernamentales. La institucionalización mediante marcos normativos, sistemas de monitoreo y asignación presupuestaria plurianual puede proteger parcialmente las innovaciones de discontinuidades políticas.

Las consideraciones sobre la deserción académica revelan que las innovaciones educativas, aunque importantes, resultan insuficientes sin atención a determinantes socioeconómicos de la permanencia escolar. Analizando esta problemática, Posligua-Anchundia (2019) examina la realidad educativa y social ecuatoriana a partir del análisis de la deserción académica, identificando que la pobreza, el trabajo infantil y las expectativas familiares constituyen factores determinantes que requieren intervenciones intersectoriales. Estas intervenciones trascienden



el ámbito educativo. Esta evidencia sugiere que las innovaciones pedagógicas deben complementarse con políticas sociales que aseguren condiciones materiales para el aprovechamiento de oportunidades educativas.

El análisis interpretativo reveló que la innovación genuina frecuentemente emerge desde los márgenes de los sistemas versus los centros de poder, cultivada por educadores comprometidos que experimentan creativamente con prácticas transformadoras antes de que se reconozcan oficialmente. Las políticas de innovación deben crear espacios protegidos para la experimentación, tolerando las ambigüedades e incertidumbres inherentes a procesos innovadores versus exigir certezas prematuras sobre resultados.

DISCUSIÓN

Las innovaciones propuestas configuran una visión transformadora de la educación básica ecuatoriana orientada hacia la formación integral de estudiantes como ciudadanos conscientes, solidarios y comprometidos con la construcción de futuros sostenibles. Esta visión trasciende las concepciones instrumentales de la educación como preparación para mercados laborales para afirmar propósitos humanistas de desarrollo pleno de potencialidades humanas y cultivo de capacidades para la participación democrática activa.

Desde la perspectiva del bienestar estudiantil, los ecosistemas integrales propuestos responden a la evidencia acumulada sobre las interconexiones entre dimensiones emocionales, sociales y académicas de la experiencia educativa. Las investigaciones sobre bienestar social en etapa universitaria, aunque referidas a niveles superiores, proporcionan elementos conceptuales transferibles que enriquecen esta comprensión holística. Examinando estas dinámicas, Chacón-Cuberos et al. (2020) analizan el bienestar social en la etapa universitaria según factores sociodemográficos, evidenciando que la satisfacción con relaciones sociales, la percepción de apoyo institucional y el sentido de pertenencia correlacionan significativamente con el bienestar global y el compromiso académico. Estas evidencias refuerzan la pertinencia de la atención sistemática a dimensiones relacionales y emocionales desde la educación básica, cultivando fundamentos de bienestar que beneficiarán a los estudiantes a lo largo de sus trayectorias educativas.

Las pedagogías transformadoras para la sostenibilidad propuestas materializan la comprensión de que la educación ambiental efectiva trasciende la transmisión de conocimientos para cultivar competencias de acción y compromiso ético con la protección de sistemas que sustentan la vida. Esta orientación transforma a los estudiantes desde receptores pasivos de conocimientos sobre la crisis ambiental hacia agentes activos de transformación socioecológica, conectando el aprendizaje escolar con la participación en movimientos sociales por justicia ambiental.

La implementación de las innovaciones propuestas enfrenta desafíos sustanciales que merecen consideración explícita. Entre estos destacan las resistencias institucionales arraigadas en estructuras organizativas tradicionales, las limitaciones de formación docente para pedagogías transformadoras, y las tensiones entre la estandarización curricular nacional y la flexibilidad necesaria para la contextualización. La navegación de estos desafíos requiere liderazgos educativos visionarios, desarrollo profesional docente sostenido y políticas que legitimen la experimentación pedagógica fundamentada.

Las consideraciones de equidad educativa deben permear el diseño e implementación de todas las innovaciones propuestas. Mientras las transformaciones aspiran a democratizar el acceso a educación de calidad, persisten riesgos de que los beneficios se concentren en contextos urbanos con mayores recursos institucionales y capacidades docentes. La prevención de estas inequidades requiere políticas de discriminación positiva que asignen recursos adicionales a instituciones que atienden poblaciones vulnerables, asegurando que las innovaciones contribuyan a reducir versus ampliar las brechas existentes.

Respecto a la sostenibilidad financiera, la implementación de las innovaciones propuestas demanda inversiones significativas en formación docente, desarrollo de materiales, provisión de



servicios de orientación y establecimiento de sistemas de monitoreo. Aunque el análisis de vínculos entre calidad de servicios y bienestar, como el documentado por Zarzosa-Marquez et al. (2024) sobre transporte público y bienestar universitario en Perú, sugiere que las inversiones en condiciones que facilitan acceso y participación generan retornos significativos en satisfacción y compromiso, estas inversiones requieren compromisos presupuestarios sostenidos que trascienden los ciclos políticos.

Mirando hacia el futuro, la validación de las innovaciones propuestas mediante implementaciones piloto rigurosas resulta imperativa antes de la expansión nacional. Los pilotos deben documentar no solamente los efectos sobre indicadores académicos tradicionales, sino también los impactos sobre el bienestar estudiantil, las competencias para la sostenibilidad y la equidad educativa. Los diseños de evaluación que combinan métodos cuantitativos y cualitativos pueden capturar las complejidades de las transformaciones propuestas, identificando mecanismos que generan efectos y condiciones que moderan la efectividad.

La construcción de capacidades institucionales para la gestión de innovación descentralizada constituye una condición necesaria para la implementación efectiva. Las transformaciones propuestas requieren el fortalecimiento de equipos técnicos en niveles zonales y distritales capaces de proporcionar acompañamiento cercano a instituciones, traduciendo las orientaciones nacionales en adaptaciones contextualmente apropiadas mientras preservan la coherencia sistémica.

La dimensión temporal de las transformaciones merece atención explícita. El horizonte 2025-2030 proporciona un marco de cinco años que permite la planificación estratégica e implementación gradual, reconociendo que las transformaciones culturales sustantivas requieren tiempos sostenidos que trascienden las expectativas de resultados inmediatos. Esta perspectiva de mediano plazo puede proteger las innovaciones de presiones por resultados rápidos que frecuentemente conducen al abandono prematuro de iniciativas prometedoras.

En síntesis, las innovaciones propuestas representan una visión integral de la educación básica ecuatoriana transformada hacia mayor humanización, sostenibilidad e inclusión. Argumentando desde los lineamientos para la innovación educativa en América Latina, Ríos-Cabrera y Ruiz-Bolívar (2020) señalan que las políticas públicas efectivas deben equilibrar la visión transformadora con el pragmatismo implementacional, reconociendo tanto las posibilidades de cambio significativo como las limitaciones de capacidades institucionales y recursos disponibles. La navegación de esta tensión entre aspiración y viabilidad constituye el desafío central para la materialización de la visión articulada.

CONCLUSION

Las innovaciones necesarias para la educación básica ecuatoriana orientadas al bienestar estudiantil y sostenibilidad en el horizonte 2025-2030 se materializan mediante cinco transformaciones: ecosistemas de bienestar integral que atienden dimensiones emocionales, sociales, académicas y físicas mediante servicios de orientación y desarrollo de competencias socioemocionales; pedagogías transformadoras para sostenibilidad que cultivan competencias de acción mediante proyectos comunitarios y educación para ciudadanía ambiental; arquitecturas radicalmente inclusivas garantizando acceso equitativo mediante diseño universal y transformación de actitudes docentes; gestión participativa institucionalizando toma de decisiones con familias y comunidades; y redes interinstitucionales facilitando intercambio de experiencias innovadoras.

Estas innovaciones trascienden concepciones instrumentales de educación como preparación laboral para afirmar propósitos humanistas de desarrollo integral, transformando estudiantes desde receptores pasivos hacia agentes activos comprometidos con futuros sostenibles. Los desafíos incluyen resistencias institucionales tradicionales, formación docente insuficiente para pedagogías transformadoras, tensiones entre estandarización y contextualización, riesgos de



ampliar brechas existentes e inversiones financieras significativas. En consecuencia, las innovaciones constituyen visión transformadora para humanizar y orientar hacia sostenibilidad la educación básica ecuatoriana cuando se implementan mediante validación empírica en pilotos, desarrollo profesional docente sostenido, políticas de discriminación positiva asignando recursos a poblaciones vulnerables, fortalecimiento institucional para gestión descentralizada, participación genuina de comunidades educativas y compromisos políticos que institucionalicen transformaciones trascendiendo discontinuidades gubernamentales, equilibrando visión transformadora con pragmatismo implementacional.

FINANCIAMIENTO

No monetario

CONFLICTO DE INTERÉS

No existe conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Central del Ecuador.

REFERENCIAS

- Cecilia-López, M. (2025). Inclusión y equidad en la educación superior ecuatoriana: desafíos para estudiantes con necesidades educativas especiales [Inclusion and equity in Ecuadorian higher education: Challenges for students with special educational needs]. *Noesis*, 7(14), 350-367. <https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i14.389>
- Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Puertas-Molero, P., Viciano-Garófano, V., González-Valero, G., & Zurita-Ortega, F. (2020). Bienestar social en la etapa universitaria según factores sociodemográficos en estudiantes de educación [Social well-being in the university stage according to sociodemographic factors in education students]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e03. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e03.2184>
- Díaz, D., Cajas, W., Guerrero, J., Maila, A., & Gavin, P. (2025). Gestión escolar y su impacto en la implementación de políticas de inclusión educativa en Ecuador [School management and its impact on the implementation of educational inclusion policies in Ecuador]. *Revista Ecos de la Academia*, 11(22), e1280. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v11i22.1280>
- Eras-Guamán, N. M., Eras-Guamán, D. J., Córdova-Vera, F. M., & Córdova-Vera, D. C. (2025). Educación básica y desarrollo sostenible en Ecuador: enfoques pedagógicos y perspectivas críticas [Basic education and sustainable development in Ecuador: Pedagogical approaches and critical perspectives]. *Cuestiones Políticas*, 43(82), 21-31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15564711>
- Jiménez-Espinosa, R. E., Heras-Calle, N. A., Cambisaca-Cajamarca, C. I., Guaraca-Paucar, E. J., & Palacios-Zumba, E. M. (2025). Education for sustainable development in Ecuador: Curricular integration in basic general education [Educación para el desarrollo sostenible en Ecuador: Integración curricular en la educación general básica]. *MENTOR Journal of Educational and Sports Research*, 4(10), 81-94. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i10.8918>
- Murillo-Vargas, G., González-Campo, C. H., & Piñeros, A. S. (2021). Modelo de evaluación del bienestar estudiantil universitario en Colombia [Evaluation model of university student well-being in Colombia]. *Formación Universitaria*, 14(2), 133-140. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000200133>



- Núñez-Michuy, C. M., Noboa-Torres, M. L., Agualongo-Chela, L. M., & Veloz-Segura, V. T. (2021). Satisfacción de los servicios académicos en la educación superior [Satisfaction with academic services in higher education]. *Revista Científica UISRAEL*, 8(Suplemento 1), 11-21. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1e.2021.479>
- Páez-Granja, R., & Martínez-González, A. B. (2019). Innovación educativa y su incidencia en el profesorado [Educational innovation and its impact on teachers]. *Revista Cátedra*, 2(3), 82-103. <https://doi.org/10.29166/catedra.v2i3.1803>
- Posligua-Anchundia, E. (2019). La realidad educativa y social ecuatoriana a partir del análisis de la deserción académica [The Ecuadorian educational and social reality based on the analysis of academic dropout]. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(2), 41-52. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i2.2130>
- Ríos-Cabrera, P., & Ruiz-Bolívar, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas [Educational innovation in Latin America: Guidelines for the formulation of public policies]. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 199-212. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828>
- Rugel-Cedeño, J. J., Tenesaca-Pullay, O. L., & Velastegui-Galarza, I. del R. (2023). La educación ambiental de los estudiantes de la educación básica media del Ecuador basada en proyectos [Environmental education of middle basic education students in Ecuador based on projects]. *Luz*, 22(3), 133-149.
- Santillán-García, N. M., Laz-Figueroa, K. L., García-Suárez, P. E., & Viscarra-Armijos, L. B. (2025). El bienestar emocional de estudiantes con necesidades educativas en el ámbito universitario: retos y estrategias para promover la inclusión efectiva [The emotional well-being of students with educational needs in the university setting: Challenges and strategies to promote effective inclusion]. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber*, 3, e-RMS13022025. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v3i.166>
- Vinueza-Ortega, G. A. (2022). Innovación educativa en la Escuela de Educación Básica "General Vicente Anda Aguirre" Ecuador [Educational innovation at the Basic Education School "General Vicente Anda Aguirre" Ecuador]. *Tesla Revista Científica*, 2(1), e11. <https://doi.org/10.55204/trc.v2i1.11>
- Zambrano-Velásquez, F. C., & Andrade-Zambrano, C. D. (2018). Impacto de procesos de bienestar estudiantil en el mejoramiento de la calidad educativa de Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, extensión Chone [Impact of student well-being processes on the improvement of educational quality at Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Chone extension]. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 278-285.
- Zarzosa-Marquez, E. D., Norabuena-Mendoza, C. H., Chunga-Anton, C. H., & Valderrama-Placencia, L. R. (2024). Vínculo entre calidad del transporte público y bienestar universitario en Perú [Link between public transportation quality and university well-being in Peru]. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(2), 109-125. <https://doi.org/10.47606/acven/ph0237>