

Estrategias de gestión educativa para implicar al docente en el desarrollo del Marco Curricular Competencial de Ecuador

Educational management strategies to involve teachers in the development of Ecuador's Competent Curriculum Framework

Fecha de recepción: 2025-03-31 · Fecha de aceptación: 2025-04-16 · Fecha de publicación: 2025-09-10

Gladys Jackeline Pesántez Auquilla¹

Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE).Cuenca, Ecuador

gjpesanteza@ube.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0001-6531-5316>

Darwin Antonio Velastegui Valle²

Universidad Bolivariana del Ecuador, (UBE).Ambato, Ecuador

davelasteguiv@ube.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0008-7945-2136>

Francisco Samuel Mendoza Moreira³

Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE)

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM) Durán, Ecuador.

fsmendozam@ube.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-9959-5240>

César Ricardo Castillo Montúfar⁴

Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE) Durán, Ecuador

crcastillom@ube.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0001-7978-5036>

Resumen

La implementación del Marco Curricular Competencial (MCC) en Ecuador constituye un proceso complejo que demanda transformaciones estructurales en la planificación, la enseñanza y el rol docente. Este estudio cualitativo, de enfoque fenomenológico, tuvo como objetivo comprender las estrategias de gestión educativa necesarias para implementar eficazmente el MCC en una institución educativa de la provincia de Tungurahua. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a jefes de área y autoridades, organizando el análisis en cuatro categorías: comprensión del marco, competencias docentes, planificación curricular y cambios institucionales. Los hallazgos mostraron avances en la incorporación de metodologías como STEAM, interdisciplinariedad y neuroeducación, evidenciando un compromiso docente con la mejora continua. Sin embargo, persisten obstáculos relacionados con la escasa formación específica, las limitaciones tecnológicas y la resistencia al cambio. La planificación por competencias enfrenta retos vinculados con la progresión del currículo, especialmente en contextos públicos con recursos limitados. Asimismo, se evidencian debilidades en el liderazgo pedagógico y la coordinación institucional, lo cual dificulta la adopción plena del nuevo enfoque. Se concluyó que una gestión educativa proactiva, centrada en el acompañamiento docente, articulación entre actores e inversión en recursos y capacitación, es clave para consolidar la implementación del MCC y responder a los desafíos del siglo XXI.

Palabras clave: marco curricular competencial, gestión educativa, planificación por competencias, STEAM, formación docente, liderazgo pedagógico

Abstract

The implementation of the Competency-Based Curriculum Framework (MCC) in Ecuador represents a complex process that requires structural transformations in curriculum planning, teaching practices, and the teacher's role. This qualitative, phenomenological study aimed to understand the educational management strategies needed to effectively implement the MCC in an educational institution in the province of Tungurahua. Semi-structured interviews were conducted with department heads and school authorities, and the analysis was organized into four categories: understanding the framework, teaching competencies, competency-based planning, and institutional changes. The findings show progress in the adoption of methodologies such as STEAM, interdisciplinarity, and neuroeducation, reflecting a strong commitment to continuous improvement. However, challenges persist regarding the lack of specific training, limited access to technological resources, and resistance to change. Competency-based planning faces difficulties related to curriculum fluidity and progression, especially in under-resourced public education contexts. Additionally, weaknesses in pedagogical leadership and institutional coordination hinder the full adoption of the new curriculum. The study concludes that proactive educational management—focused on teacher support, inter-institutional collaboration, and investment in training and resources—is essential for consolidating the implementation of the MCC and responding to 21st-century educational demands.

Keywords: competency-based Curriculum, educational management, competency-based planning, STEAM, teacher training, pedagogical leadership

Introducción

La educación es un proceso de formación que busca nuevas evoluciones de generaciones, a través de la adquisición de conocimientos y aprendizajes, bajo un enfoque científico, humanístico y práctico orientado a generar ciudadanos éticos y con pensamientos críticos. Por lo tanto, alcanzar esta realidad surge de diversos cambios planteados en los proyectos educativos curriculares y en las nuevas actitudes de los docentes como entes precursores de una mejor sociedad (Cassanova et al., 2018, p.114).

Por ende, el modelo curricular educativo debe enfrentarse a una constante reestructuración frente a las diversas demandas y exigencias que surgen día a día. Es decir, la nueva dinámica curricular está orientada a crear procesos de enseñanza y aprendizaje enfocados en conocimientos científicos, prácticos y reflexivos. De esta manera, las nuevas generaciones podrán responder a los desafíos de la nueva era (Cárcamo y Pineda, 2020, p. 4).

En este sentido, las autoras destacan que el currículo por competencias se enfoca en plantear un perfil integral del estudiante. Comienza con la conceptualización de "competencia", entendida como el desarrollo de destrezas y habilidades en cuatro ámbitos esenciales: ser, conocer, hacer y trascender. Cada uno de estos ámbitos se enmarca desde lo cognitivo hasta el desempeño de habilidades para resolver problemas reales de la vida cotidiana (Cárcamo y Pineda, 2020, p. 6).

Esta misma orientación teórica fue adoptada en el contexto ecuatoriano, donde surgió una transformación curricular debido a una serie de reformas educativas que buscaban mejorar la calidad de la educación y adaptarla a las nuevas necesidades que demandaba la sociedad del siglo XXI. Por lo tanto, con la aprobación de la nueva Constitución del 2008 y la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural del 2011 se inició una transformación profunda del proceso educativo.

En este mismo contexto de cambio, el rol del docente se transforma en el de un guía que orienta o media el conocimiento que posee, con lo que debe tener una perspectiva reflexiva sobre las competencias. Esta nueva alternativa debe basarse en un paradigma educativo que contextualice el conocimiento y se oriente en la búsqueda de soluciones. De esta manera, se busca que los estudiantes encuentren interesante todo lo aprendido y se conviertan en sujetos sociales que interactúen con el medio que los rodea (Navas y Ospina, 2020, p. 3).

Por lo antes mencionado, es imperativo establecer estrategias de gestión educativa que involucren al docente en el desarrollo y ejecución del marco curricular por competencias, donde puedan encontrar orientaciones metodológicas que les permitan guiarse para la planificación, diseño y evaluación de sus unidades de clase. De ahí que los docentes deben poseer las herramientas necesarias para favorecer el monitoreo de los aprendizajes y también asertividad para una intervención pedagógica. Esto se logra a través de una acción educativa sistemática, planificada, direccionada e intencional que busca el logro de aprendizajes enfocados en experiencias dinámicas y participativas.

Así, la gestión educativa del docente abre paso a nuevas oportunidades de aprendizajes significativos que pueden ser aplicados a diversas situaciones de la vida, donde el docente tiene la alternativa de redireccionar el proceso para el logro de los objetivos planteados. Cabe mencionar que no todo aprendizaje produce el mismo resultado, por lo que el docente, a través de su formación académica y quehacer diario, puede proponer desafíos que se relacionen con el estudiante y, de esta manera, genere un impacto en sus vidas (Administración Nacional de Educación Pública, 2022, p.54).

Al respecto, el presente estudio tuvo como objetivo comprender las estrategias de gestión educativa que requiere la institución educativa para la implementación del Marco Curricular Competencial del Ecuador identificando los conocimientos previos, retos y percepción de cambio para lograr la mejora de la práctica docente y el desarrollo del nuevo currículo.

1.1. Enfoques curriculares del Marco Competencial de Ecuador.

La exigencia de adaptarse a las nuevas realidades del siglo XXI, donde los cambios sociales y educativos se han dado a pasos agigantados y en constante evolución, se considera inminente. Si bien es cierto que el acceso a la información, la injertación de nuevas tecnologías, la presencia de ideologías innovadoras en los valores de la población y la importancia de generar cambios sociales para transformar la humanidad, también se debe resaltar la imperiosa necesidad de transmutar el ámbito educativo a un orden ético y humanístico acorde a la nueva era.

En otras palabras, el profesorado debe involucrarse con los nuevos tiempos y aplicar modelos coherentes con la sociedad actual. Para ello, es preciso que se lleve a cabo una autoformación que implique autoaprendizaje, cooperación, colaboración y trabajo por competencias. De este modo, el profesorado podrá reconstruirse a sí mismo y reconstruir una didáctica pedagógica adaptada a las necesidades individuales y colectivas (Arderiu y Brasó, 2020, p. 40).

En este aspecto, se debe abarcar la comprensión del marco competencial para su progreso y aplicación. En palabras del autor López (2021, p. 55), el currículo por competencia se enfoca como un diseño internacional que engloba situaciones actuales del ámbito educativo. Cabe mencionar que su principal reto se establece en un enfoque humanista de cuatro grandes principios: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser. Esta aproximación al humanismo busca una concepción amplia que incorpore no solo al currículo, sino también al conocimiento y sus experiencias de forma explícita y sistemática.

Dentro del marco curricular se encuentra la metodología STEAM e interdisciplinariedad. Este es un acrónimo compuesto por ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemática. Se caracteriza por ser un aprendizaje integrador donde intervienen diferentes materias con la finalidad de brindar soluciones creativas a diferentes problemas. Es importante mencionar que esta metodología aborda el conocimiento de forma global, basado en un aprendizaje constructivista, donde los estudiantes pueden aprender de forma dinámica y potenciada en competencias para enfrentar retos de la sociedad.

La interdisciplinariedad está presente en este currículo, donde los estudiantes aprenden de acuerdo con su propio ritmo y de forma flexible. Está basado en competencias colaborativas para encontrar soluciones a los problemas de la sociedad (Alcívar et al., 2023, p. 38). En relación con el enfoque curricular por competencias, se abre una puerta al mundo laboral, donde los estudiantes se preparan para cumplir funciones específicas y, a su vez, logren alcanzar plenitud en sus actividades cotidianas y productivas. Desde este punto de vista, la integración por competencias involucra las diversas esferas del ser humano, donde la motivación, la empleabilidad y el desarrollo personal coadyuvan a las relaciones interpersonales (Ramírez, 2020, p. 24).

De igual manera, cabe señalar que el enfoque por competencias se muestra como un modelo integrador donde el saber conocer, hacer, ser y convivir lo conforman. Sus fundamentos engloban modelos pedagógicos conductistas, cognitivistas, constructivistas y humanistas que se direccionan en un conjunto de habilidades, destrezas, actitudes y valores en un contexto sociocultural para solucionar problemas satisfactoriamente (Campos de Rivas, 2023, p. 6). En relación con la planificación por competencias, implica organizar situaciones de aprendizajes de una forma diferente, donde estas tengan un alcance más allá del conocimiento a una práctica de un futuro inmediato, integrando interdisciplinariedad.

Para ello, se recomienda el estudio de casos o proyectos que llevan una secuencia didáctica para lograr un objetivo formativo (Pineda y Ruiz, 2021, p. 161). Dentro de estas habilidades los docentes deben tener dominios de las tecnologías de información y comunicación, modelos de trabajo colaborativo y conocimiento sobre diseño de estrategias dinámicas y creativas para integrarlos con los diferentes recursos.

1.2. Liderazgo educativo y las reformas escolares.

Así mismo, las estrategias directivas para afrontar la implementación del MCC han de estar acompañadas de liderazgo, planificación y coordinación, no solo del personal directivo, sino también de la comunidad educativa. En este caso, el rol directivo cumple un importante eje en este proceso, ya que ellos son los encargados de guiar la construcción del PEI en sus instituciones educativas, tomando en consideración los aprendizajes que esperan alcanzar. Sin embargo, aún existen grupos de directivos desvinculados de estas concepciones y consideran que esta acción recae solo sobre los docentes, debido a la autonomía que tienen para planificar y diseñar sus clases.

Sin embargo, para lograr este orden integrador basado en competencias, debe existir una organización institucional que cuente con espacios de fortalecimiento y aprendizaje para los docentes, de tal manera que puedan tener al alcance talleres y jornadas de capacitación profesional que les direccionen en el currículo por competencias. De igual manera, tiene que haber una articulación institucional, donde todos los docentes converjan en el mismo punto, con actividades diseñadas de forma colaborativa, distribuidos en equipos de trabajo con apoyo permanente y la disponibilidad de dispositivos y recursos necesarios para la práctica de actividades.

Por su parte, la UNESCO (2022) advierte que la desigualdad de la tecnología y la brecha digital afectan negativamente el equilibrio de la educación. Es por eso que la planificación basada en competencias debe incorporar estrategias que ayuden a reducir las desigualdades y aseguren que todos los estudiantes tengan la oportunidad de beneficiarse de los entornos de aprendizaje digitalizado.

La interdisciplinariedad está presente en este currículo donde los estudiantes pueden aprender de acuerdo con su propio ritmo y de forma flexible, basado en competencias colaborativas para encontrar soluciones a los problemas de la sociedad (Alcívar et al., 2023, p. 38). En relación con el enfoque curricular por competencias, se abre una puerta al mundo laboral de manera que los estudiantes se preparen para cumplir funciones específicas y, a su vez, logren alcanzar plenitud en sus actividades cotidianas y productivas. Aquí, la integración por competencias involucra las diversas esferas del ser humano, donde la motivación, la empleabilidad y el desarrollo personal coadyuvan a las relaciones interpersonales (Ramírez, 2020, p. 24).

Dentro del marco curricular se encuentra la metodología STEAM e interdisciplinariedad. Este es un acrónimo compuesto por ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemática. Se caracteriza por ser un aprendizaje integrador donde intervienen diferentes materias, con la finalidad de brindar soluciones creativas a variados problemas. Es importante mencionar que esta metodología aborda el conocimiento de forma global, basado en un aprendizaje constructivista, donde los estudiantes pueden aprender de forma dinámica y potenciada en competencias para enfrentar retos de la sociedad.

La implementación del Marco Curricular Competencial exige una coordinación efectiva entre el liderazgo directivo, la planificación basada en competencias, la integración de tecnologías y la adopción de enfoques interdisciplinarios como STEAM. Aunque persisten diversos desafíos, una gestión educativa eficiente y estrategias de formación adecuadas pueden facilitar la transición hacia un modelo de enseñanza más relevante y alineado con las demandas del siglo XXI.

Metodología

2.1. Diseño del estudio

El estudio que respalda esta comunicación fue de enfoque cualitativo apriorístico, esto es que, para el análisis de información se recurrió a categorías previamente determinadas en la operacionalización del estudio (Denzin, 2000) en función de comprender la percepción del profesorado ante el cambio curricular implicado en el Marco Competencias de Aprendizaje aprobado mediante Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00086-A (Ministerio de Educación, 2023).

2.2. Tipo de estudio

Este trabajo se tipificó como una fenomenología y en él se analizaron las percepciones de los directivos y docentes en función de las categorías previstas en la interpretación de los hallazgos

desde la experiencia educativa. De acuerdo con Husserl, citado por Jiménez Tecillo y Valle (2016, p. 38), “se trata de reflexionar en torno a lo que puede llamarse experiencia educativa, a partir de cierto temperamento fenomenológico” (p.38), sin modificar la perspectiva y recurriendo a la inducción como metodología para elaborar constructos pragmáticos derivados de la entrevista. El análisis fenomenológico ayudó a comprender el fenómeno educativo no solo como un proceso, sino como la vivencia de cada individuo y la construcción derivada de la práctica pedagógica de aula.

2.3. Participantes

El estudio, por su corte cualitativo fenomenológico, requirió la participación del profesorado de una institución educativa ubicada en la provincia de Tungurahua de Ecuador. Esta institución cuenta con 38 docentes distribuidos entre los subniveles de Educación Básica y Bachillerato, oferta educativa de esta. En este orden de ideas, para la selección de informantes se contó con que fueran los jefes de áreas de estudios y el vicerrector con el fin de tener una visión integral que incluyera al equipo directivo y a los docentes que lideran procesos de seguimiento curricular y pedagógico.

2.4. Instrumentos de recolección de datos

Siguiendo la naturaleza cualitativa fenomenológica del estudio se utilizó una entrevista semiestructurada que persiguió explorar las experiencias de los informantes y sus percepciones frente a la renovación curricular. Las entrevistas se construyeron en el marco de las dimensiones del estudio que se enlistan a continuación:

- **Comprensión del Marco Curricular Competencial:** se exploraron las estrategias utilizadas por la gestión educativa para integrar enfoques interdisciplinarios y aumentar la colaboración docente.
- **Competencias para formar competencias:** se investigó el dominio de proyectos interdisciplinarios y el uso de TIC y TAC en la enseñanza diaria.
- **Cambios a nivel directivo:** se investigaron las estrategias que reconocen los docentes ante los retos descritos en las categorías anteriores y que permiten la mejora en la gestión educativa.
- **Cambios a nivel institucional:** se indagó sobre las nuevas formas de organización de las instituciones educativas frente al reto de la formación por competencias.

2.5. Procedimiento

El estudio se realizó siguiendo una lógica cualitativa inductiva para recopilar con mayor amplitud la experiencia de los informantes en la construcción de las estrategias para responder al Marco Competencial del Ecuador. De igual forma, se realizó una revisión de literatura que ayudó a comprender las categorías estudiadas con el fin de elaborar el instrumento de investigación. Toda vez armado el instrumento, se validó mediante la técnica de criterio de expertos, lo que sirvió para

afinar las preguntas y preparar las sesiones de entrevista a los informantes. El estudio exploró los enfoques STEAM, interdisciplinaria y neuroeducación para el abordaje de la propuesta curricular vigente al momento de este estudio.

Una vez que se recabó el consentimiento informado de los participantes se registraron en audio las entrevistas que luego fueron desgrabadas mediante la herramienta gratuita *Journalist Studio* de Google. Los datos recabados se analizaron mediante análisis simple de revisión de citas y estructuras semánticas que hicieron posible identificar el sistema de códigos para pseudonimizar a los docentes. El código incluyó la identidad del profesor (por ejemplo, D1), el número de pregunta y, en casos especiales donde la respuesta fue muy extensa, el número de párrafo del que se tomó la referencia (Ley Orgánica de Protección de Datos Personales, 2021). A partir de la información procesada, se saturaron las categorías analíticas para obtener un análisis de las estrategias y así responder al marco de necesidades del profesorado. Este análisis contribuyó a la comprensión de las experiencias y percepciones de los docentes, revelando tanto los éxitos como los desafíos en la implementación del marco curricular y proporcionando información valiosa para futuras mejoras en la gestión educativa.

2.6. Consideraciones éticas

En el marco de la ética para la investigación los participantes, antes de su entrevista, emitieron un documento que aseguraba su participación libre y voluntaria, sin coacción alguna y con la libertad de retirarse en el momento que considerasen oportuno. Así mismo, se señaló la responsabilidad de cuidar su identidad mediante la anonimización de sus datos personales a través de un sistema de codificación simple de sus intervenciones. Dado que no se contaba con autorización expresa de la institución educativa para el uso de su nombre en los resultados, se decidió mantener dicha información en confidencialidad.

Resultados

En este apartado se visualizan los datos cualitativos, obtenidos de las entrevistas semiestructuradas dirigidas a los docentes y directivos de la institución educativa participante. Esta información se presenta con base en las experiencias y percepciones de los docentes y administrativos que han implementado el marco curricular competencial en el contexto educativo. Además, hace referencia a los temas en desarrollo encontrados en el proceso de codificación temática en donde se discuten las implicaciones de estos resultados, enfatizando tanto los éxitos como los desafíos enfrentados y se sugieren recomendaciones que ayuden a mejorar la práctica pedagógica y la gestión curricular en la institución.

3.1. Comprensión del marco competencial

Combinando enfoques interdisciplinarios como STEAM y neuroeducación, se ha demostrado que es útil para captar y estimular la atención de los estudiantes en aprender, aunque algunos docentes enfrentaron dificultades, inicialmente para conectar distintas áreas temáticas. Según uno de los docentes: “Mi experiencia integrando la interdisciplinaria y la neurociencia fue interesante, pero

al principio me costó saber cómo conectar temas de diferentes áreas; estos métodos despertaron el deseo de aprender y aumentaron la atención de los estudiantes” (D1.01).

Santamaria et al. (2022) sugieren que las instituciones educativas que han adoptado el modelo STEAM son precisamente las que han logrado desarrollar habilidades básicas como el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas, principalmente en campos relacionados con la ciencia y la tecnología. En cambio, afirman que este enfoque debe implementarse correctamente para garantizar la calidad de la educación. Por su parte, Valle et al. (2023) mencionan que el déficit de capacitación, así como la falta de recursos, son los principales problemas a los que se enfrentan los docentes al implementar proyectos STEAM. Asimismo, Zapatera (2025) resalta la urgencia de replantear los modelos educativos actuales con el objetivo de fortalecer competencias científico-tecnológicas que preparen a los estudiantes para adaptarse a los constantes cambios en la sociedad.

Los proyectos STEAM son reconocidos por fomentar la vocación científica y tecnológica en los estudiantes desde temprana edad; sin embargo, el acceso limitado a internet representa un obstáculo importante. Un docente señaló: “El inconveniente que se ha notado es que no podemos tener o no podemos acceder a un buen servicio de internet, lo que nos permitiría trabajar de manera más efectiva con este sistema” (D2.01.1). Además, algunos docentes han indicado que la falta de formación y conocimiento sobre estos enfoques en el país ha dificultado su integración: “La falta de formación docente y también, de pronto, el desconocimiento que hemos tenido nosotros mismos porque era algo nuevo” (D2.01.2). Jimbo y Bastidas (2024) describieron la educación STEAM como un enfoque que integra disciplinas para promover competencias tanto críticas como creativas en la enseñanza básica. No obstante, mencionan que su aplicación enfrenta dificultades, especialmente relacionadas con la formación insuficiente de los docentes y la falta de recursos en áreas vulnerables. De manera similar, López (2021) destaca que la implementación de programas virtuales basados en el modelo STEAM presenta importantes desafíos, entre ellos las limitaciones en infraestructura tecnológica y la necesidad de una capacitación constante para los docentes.

3.1.1. Enfoque curricular por competencias

Adoptar un enfoque curricular basado en competencias ha implicado cambios significativos en la enseñanza y evaluación. Un docente destaca que “ha sido desafiante principalmente porque requiere un cambio en la manera de enseñar y evaluar, al pasar de una enseñanza basada en contenidos a una que busca desarrollar habilidades y competencias específicas” (D1.02). Estas transformaciones, aunque imprescindibles, generan resistencia y evidencian la necesidad de una formación continua: “cuando se inicia algo nuevo nosotros siempre tenemos esa resistencia al cambio y en el sistema educativo, obviamente, no fue la excepción” (D2.02). Las limitaciones tecnológicas también dificultan el proceso, ya que “la falta de materiales didácticos usando tecnologías complica un poquito la enseñanza y la integración” (D3.02). Florez (2021) argumenta que la formación por competencias, bajo un enfoque socioformativo, se adapta a las exigencias actuales de desarrollo del conocimiento y de habilidades necesarias en la sociedad contemporánea. Por su parte, Moreta (2024) indicó que el enfoque curricular por competencias tiene el potencial de mejorar la calidad educativa, aunque enfrenta retos como la tendencia a

centrarse más en el dominio de contenidos específicos que en el fortalecimiento de competencias transversales. De manera similar, Ramírez (2020) resalta la importancia del enfoque por competencias en la orientación ocupacional dentro de entornos educativos, haciendo énfasis en la necesidad de una formación integral que permita a los estudiantes abordar con éxito los desafíos complejos.

3.1.2. Planificación por competencias

La planificación basada en competencias depende en gran medida de los recursos disponibles. Un docente afirmó que “en los casos en los que hemos contado con más recursos o acceso a herramientas, la planificación se vuelve mucho más dinámica y adaptada a los objetivos competenciales” (D1.03). De ahí que las limitaciones tecnológicas y los recursos limitados en las instituciones públicas dificultan la ejecución: “En el momento en que nosotros queremos ejecutar nuestras clases nos topamos con la penosa realidad de que no contamos con la tecnología que nos permite aplicar como nosotros quisiéramos” (D2.03). Con todo, los docentes han encontrado maneras de adaptarse a las condiciones existentes: “Al ser una unidad educativa pública es un poquito difícil la comparación [...] hay que tener algo más de organización, pero sí se puede lograr” (D3.03).

Vinces et al. (2023) sostienen que una planificación adecuada es clave para garantizar una gestión eficiente en las instituciones escolares. En cambio, se demuestra que las debilidades en la planificación estratégica pueden afectar negativamente la gestión de las instituciones educativas y la calidad de la enseñanza. En este sentido, Florez (2021) dice que el enfoque de colaboración social garantiza que los factores más importantes como la creación de evidencia de aprendizaje y la implementación del currículo que atienda las necesidades del estudiante en la educación superior sean incluidos en el proceso de desarrollo curricular. Finalmente, Ramírez (2020) señala que la planificación educativa es un parte importante para crear un currículo que apoye una enseñanza eficaz centrada en las habilidades específicas.

3.2. Competencias para formar competencias

3.2.1. Dominio de proyectos interdisciplinarios

Al trabajar con interdisciplinariedad, docentes y estudiantes han logrado ampliar sus horizontes en la perspectiva de aprendizaje. Un docente menciona que “una experiencia fructífera fue trabajar con los profesores de ciencias y artes conjuntamente para un proyecto STEAM; fue satisfactorio ver a los estudiantes emplear conceptos en un contexto más real” (D1.04). Sin embargo, al contar con un tiempo limitado para coordinar entre disciplinas y el nivel de familiarización con los proyectos generaron dificultades: “La falta de tiempo para coordinar entre nosotros y el hecho de que algunos colegas también están menos familiarizados con este tipo de proyectos”. (D1.04). De esta manera, los proyectos interdisciplinarios implican aprender y adaptarse a disciplinas menos dominadas por algunos docentes: “Personalmente no me agrada la química y por eso tratar de incluir este campo en un proyecto es un poquito complicado” (D3.04).

Valle et al. (2023) explican que los proyectos STEAM se han consolidado como una estrategia pedagógica ampliamente implementada en la educación secundaria, si bien la misma enfrenta grandes desafíos, incluida la falta de capacitación específica para los docentes y una integración adecuada en los programas escolares. De manera similar, Castro et al. (2021) muestra que la inclusión del enfoque STEAM en el sistema educativo puede conducir a cambios profundos al promover la conexión entre diferentes campos educativos y su uso en contextos reales. Jiménez Tecillo (2022) enfatiza que la colaboración es una parte importante de la implementación del enfoque STEAM en las aulas, ya que promueve la investigación e interacción entre docentes y campos académicos.

3.2.2. Uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de tecnologías del aprendizaje y conocimiento (TAC)

La tecnología ha cambiado la forma en que aprendemos y ha creado oportunidades de aprendizaje dinámicas y autodirigidas. Según uno de los docentes, “las TIC y las TAC tuvieron un impacto enorme [...] abrieron oportunidades para que los estudiantes trabajaran más activamente en clase” (D1.05). Pese a ello, el acceso desigual a la tecnología, especialmente en las zonas rurales, limita el uso de la aplicación: “Sin una buena conexión a internet [...] los megas no funcionan correctamente” (D2.05.2). Además, la falta de conocimiento y capacitación sobre las plataformas reduce la efectividad de las herramientas técnicas: “La falta de continuidad y el desconocimiento de la plataforma no nos permiten utilizarlas de manera efectiva” (D2.05.1). Ziegler et al. (2020) afirman que, aproximadamente, el 50 % de la población mundial no tendrá acceso a internet en 2020, lo que generará desigualdades significativas en la educación en línea e indica que es urgente reducir la brecha digital. De igual manera, la UNESCO (2022) declara que la desigualdad de género en el acceso a las nuevas tecnologías puede tener un impacto negativo en las habilidades digitales y limitar las oportunidades de desarrollo profesional de mujeres y niñas en campos relacionados con la tecnología.

3.2.3 Estrategias y recursos didácticos

La disponibilidad de materiales de enseñanza juega un papel importante en la implementación del currículo basado en competencias. Uno de los docentes afirmó: “La falta de recursos específicos adaptados a este enfoque impide que los estudiantes desarrollen habilidades” (D1.06). Dijo también que el Ministerio de Educación debe brindar lineamientos claros y transparentes para gestionar la implementación: “A veces estos acuerdos son muy difíciles de entender y utilizar” (D2.06.1). La ausencia de tecnología en las instituciones públicas limita el acceso a los recursos: “Debido a nuestra ubicación geográfica el acceso a internet es deficiente” (D3.06). Valle et al. (2023) muestran que la implementación de programas STEAM presenta desafíos importantes, como la necesidad de capacitación especial para los docentes y la disponibilidad de materiales de enseñanza apropiados para una implementación efectiva. Castro et al. (2021) enfatizan la integración del enfoque STEAM en el currículo educativo, lo cual es necesario para superar las limitaciones de los métodos de enseñanza tradicionales y enriquecer la relación entre diversas disciplinas y su aplicación en situaciones prácticas y reales. De manera similar, Ziegler et al. (2020) destacan que la falta de conectividad y de recursos técnicos adecuados disponibles hace que se

produzcan enormes desigualdades en el acceso a la educación en línea; esto demuestra con qué rapidez se está cerrando la brecha digital y haciéndola accesible para que todos los estudiantes tengan acceso a las herramientas necesarias para un aprendizaje efectivo en entornos digitales.

3.3. Cambios a nivel directivo

3.3.1. Roles de los directivos

El apoyo de los directivos es primordial para la implementación del currículo por competencias. Un docente señaló que “el apoyo y la participación de los directivos ha sido fundamental [...] ha brindado más claridad y guía sobre las expectativas en la ejecución de competencias” (A1.01). Con todo, al no contar con un control necesario se podría generar una sobrecarga de trabajo para los docentes: “Cuando la comunicación es deficiente o no hay un seguimiento adecuado se percibe una mayor carga de trabajo hacia los docentes” (A2.01). De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2021), los directores que ejercen un liderazgo pedagógico tienen un papel más activo en el diseño y desarrollo del currículo escolar. Este tipo de liderazgo les faculta para orientar de manera más eficaz las estrategias de enseñanza en las aulas con los objetivos educativos establecidos, además de fortalecer el crecimiento profesional de los docentes. Asimismo, la OCDE (2021) resalta que estos líderes pedagógicos realizan un seguimiento continuo a las prácticas de enseñanza y evalúan el aprendizaje de los estudiantes, considerando los logros obtenidos con base en las metas educativas de la institución. Por su parte, la Fundación Santillana (2019) subraya que una comunicación clara y eficaz por parte de los directivos no solo fomenta un ambiente laboral positivo, sino que también facilita la adopción de innovaciones en el currículo y en las metodologías pedagógicas.

3.3.2. Comunicación directiva

Es necesaria una comunicación efectiva entre administrativos y docentes para garantizar la coherencia en el currículo. Un docente manifestó que “intenta informar a los docentes y a la comunidad académica mediante grupos de estudio y, en algunos casos, a través de plataformas digitales” (A1.02). Pese a todo, estos esfuerzos se dificultan cuando la información llega retrasada o fragmentada “por falta de retroalimentación e información oportuna y apropiada, lo que genera incertidumbre entre los docentes y la comunidad académica” (A2.02). Según Cayatopa y Pantigoso (2022), una comunicación clara y efectiva es importante para fortalecer el proceso de aprendizaje, ya que el trabajo entre docentes y administrativos es crucial. En un enfoque complementario, Fundación Santillana (2019) muestra que una buena comunicación de los directivos no solo conecta a los diferentes miembros de la comunidad académica, sino que también contribuye a la creación de un buen clima laboral al incrementar la motivación entre los actores involucrados. Por su parte, la OCDE (2021) evidencia que los directores que adoptan un enfoque centrado en el aprendizaje participan activamente en el diseño y desarrollo del currículo escolar, además de demostrar una fuerte capacidad para alinear las estrategias de enseñanza en el aula con los objetivos educativos establecidos.

3.4. Cambios a nivel organizacional

3.4.1. Equipos de trabajo

La comunicación abierta y la estructura adecuada son esenciales para un trabajo en equipo exitoso en el ámbito académico. Un docente a quien se le realizó la entrevista mencionó: “La clave del éxito es la buena comunicación y la apertura para compartir ideas y métodos de enseñanza de diferentes disciplinas” (A1.05). Sin embargo, una mala coordinación puede limitar el impacto de los enfoques innovadores: “Si la coordinación entre autoridades y profesores no es buena [...] afecta la eficacia del trabajo” (A2.05). García-Peñalvo *et al.* (2020) aseguran que el trabajo en equipo en grupos pequeños es importante para fomentar entornos creativos y mejorar la resolución de problemas, fomentar el pensamiento profundo y el desarrollo personal y de equipo. De igual manera, Herrera *et al.* (2017) afirman que trabajar en equipo es una habilidad esencial que los profesionales deben adquirir, ya que facilita la integración de diversas capacidades y conocimientos. Asimismo, Rojas *et al.* (2010) mencionan que para mejorar la calidad de los servicios educativos es indispensable ofrecer formación continua al personal y fortalecer las competencias necesarias para desempeñarse en equipos interdisciplinarios. En este orden de ideas, Suárez *et al.* (2023) destacan que una buena gestión educativa prioriza el trabajo en equipo, e involucra a todos los integrantes de la comunidad educativa para garantizar el cumplimiento de los objetivos institucionales.

3.4.2. Roles y funciones

En cuanto a la definición de roles y funciones de los directivos en el marco de la gestión educativa para ajustarse al currículo competencia, un docente hizo énfasis en que “una mayor especificación en las funciones y las expectativas de cada rol ayudaría a que todos trabajemos de forma más eficiente y alineada” (A1.06). En algunos casos, el déficit organizacional y la sobrecarga de tareas generan frustración: “La falta de claridad en las funciones o la sobrecarga de tareas en ciertos docentes afecta el rendimiento” (A2.06). Según Manes (2004), “los responsables de estas tareas deben conocer nuevas técnicas que les permitan conducir, dirigir o gerenciar mejores proyectos educativos, eficaces desde lo pedagógico, eficientes desde lo administrativo” (p.12), coincidiendo con Mayorga *et al.* (2023), quien sostiene que para que las instituciones funcionen y el personal alcance mejores desempeños se requiere un liderazgo propositivo y estimulador. En otro estudio, González y Agramonte (2024) destaca que una administración educativa bien organizada permite la estructuración y sincronización de las actividades, contribuyendo al logro efectivo de los objetivos institucionales. De hecho, sostuvo que la gerencia de instituciones educativas bien estructurada hace posible el éxito de su misión y responde a diferentes retos que surgen de las reformas escolares.

Conclusiones

El estudio permitió comprender de manera integral las fortalezas y debilidades del profesorado frente a la implementación del Marco Curricular Competencial del Ecuador. Las reflexiones de los docentes revelan un compromiso genuino con la mejora continua y la transformación de

su práctica pedagógica, en correspondencia con los principios del currículo. La integración de enfoques como STEAM, la interdisciplinariedad y la neuroeducación representa un punto de inflexión para el sistema educativo, al demandar no solo el uso efectivo de las TIC y TAC, sino también una reorganización profunda de la estructura escolar, los procesos de enseñanza y el rol docente.

Por encima de estos avances, persisten resistencias al cambio, asociadas a una formación insuficiente para abordar los nuevos enfoques y a limitaciones en el desarrollo de competencias digitales e informacionales, lo que impacta negativamente la gestión pedagógica. Del mismo modo, la planificación basada en competencias enfrenta el reto de garantizar continuidad y progresión curricular, especialmente en contextos diversos y cambiantes.

La interdisciplinariedad exige un mayor trabajo colaborativo entre los diferentes actores educativos, lo que implica una coordinación efectiva para la ejecución de proyectos significativos y contextualizados. También se evidencian necesidades urgentes en cuanto a la capacitación continua, la inversión tecnológica y la adecuación de recursos, indispensables para la implementación efectiva del enfoque STEAM.

En el plano de la gestión educativa, el estudio destacó la necesidad de una participación activa y continua de los directivos, que supere la simple conducción administrativa para transformarse en liderazgo pedagógico comprometido, con comunicación efectiva y acompañamiento cercano al profesorado. En este sentido, se propone una reconfiguración de los roles institucionales y una cultura escolar orientada al trabajo en equipo, la mejora continua y el desarrollo profesional docente, como condiciones esenciales para consolidar el Marco Curricular Competencial.

Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública (2022). *Marco Curricular Nacional*. ANEP. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/abril/220422/MCN%20V2%202022%20v7_2.pdf
- Alcívar, A., Delago, M., Daza, M., Domínguez, D., y Pita, M. (2023). Metodología STEAM e interdisciplinariedad: dos aliadas en la transformación curricular. *FIPCAEC* 8(4), 32-49. <https://doi.org/10.23857/fipcaec.v8i3>
- Cárcamo, P., y Pineda, A. (2020). *El enfoque del currículo por competencias*. Universidad Metropolitana de Educación.
- Casanova, C., Canquiz, C., Paredes, P., y Inciarte, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de ciencias sociales*, 24(4), 114-125. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7025273>
- Castro, A., Jiménez, R., y Medina, J. (2021). Diseño de unidades STEM integradas: una propuesta para responder a los desafíos del aula multigrado. *Revista Científica*, 42(3), 339–352. <https://doi.org/10.14483/23448350.17900>
- Cayatopa, H. y Pantigoso, N. (2022). *Propuesta de gestión para mejorar la comunicación del líder pedagógico en una institución educativa pública de Jaén* [Tesis de grado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/12560>
- Denzin, N. K. (2000). "Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social". *Un Punto de Vista Interpretativo*.
- Florez, E., Martínez, L., y Hoyos, A. (2021). El currículo por competencias en la educación superior: Una mirada desde los programas de formación de maestros. *Boletín Redipe*, 11(4), 154-172. <https://doi.org/https://doi.org/10.36260/rbr.v11i04.1807>
- Fundación Santillana (2019). *La comunicación y el directivo docente*. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2019/03/la-comunicacion-y-el-directivo-docente.pdf>
- García, F., Corell, A., Abella, V., y Grande, M. (2020). La evaluación *online* en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- González, L. y Agramonte, R. (2024). La influencia de la administración educativa en el desempeño docente: Un análisis de estrategias y resultados en docentes de educación inicial. *Ciencia Y Educación*, 5(5), 39 - 54. <https://orcid.org/0000-0001-8597-1006>
- Herrera, R., Muñoz, F., y Salazar, L. (2017). Diagnóstico del trabajo en equipo en estudiantes de ingeniería en Chile. *Formación Universitaria*, 10(5), 49–61. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000500006>

- Jimbo, M., y Bastidas, A. (2024). Impacto de la educación STEAM en la educación básica: integración interdisciplinaria y evaluación de su efectividad pedagógica. *Sapiens in Education*, 1(2), 13-26. <https://doi.org/10.71068/aexf6j61>
- Jiménez Tecillo, M., y Valle, A. (2016). Lo educativo como experiencia fenomenológica. *Praxis y Saber*, 8(18).
- Jiménez, F. (2022). TICs y educación: Aplicación en pandemia. *Revista de Investigaciones Universidad Del Quindío*, 34(2), 245–250. <https://doi.org/10.33975/riuj.vol34n2.977>
- Ley Orgánica de Protección de Datos Personales (2021). Página Principal. Lexis. www.lexis.com.ec
- López, M. (2021). Curso virtual: educación STEM/STEAM, concepción e implementación. Experiencias de su ejecución con docentes costarricenses. *Innovaciones Educativas*, 23, 163–177. <https://doi.org/10.22458/ie.v23iespecial.3620>
- Manes, J. (2004). *Gestión estratégica para instituciones educativas: guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional* / J.M. Manes. Ediciones Granica. <https://www.researchgate.net/publication/31773060>
- Mayorga, M., Sánchez, K., Páliz, S., y Melo, D. (2023). Gestión educativa y desempeño docente en las escuelas de Ecuador. *AlfaPublicaciones*, 5(3), 19–29. <https://doi.org/10.33262/ap.v5i3.374>
- Ministerio de Educación (2023). *Marco Curricular Competencial de Aprendizajes*. Ministerio de Educación.
- Moreta, S. (2024). Impulsando la calidad educativa en República Dominicana: La aplicación del enfoque curricular por competencias. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 3(9), 1246–1269. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i9.8490>
- Navas, M. y Ospina, J. (2020). Diseño Curricular por Competencias en Educación Superior. La Experiencia de Dos Universidades en Colombia. *Saber, Ciencia y Libertad*, 15(2), 195–217. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6729>
- OCDE (2021). Perspectivas económicas de América Latina 2021. *OECD*. <https://doi.org/10.1787/2958a75d-es>
- Pineda, K. y Ruiz, F. (2021). Planeación didáctica por competencias. El último nivel de concreción curricular. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 158-179. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7890332>
- Pintado, L. (2022). Trabajo colaborativo en el desempeño de los docentes para la mejora de la calidad educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 9784–9793. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4101

- Ramírez, J. (2020). An approach by competencies and its current relevance: Considerations from occupational guidance in educational context. *Revista Electronica Educare*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.23>
- Rojas, M., Castillo, M., Echeverría, R., Candila, J., y Alejandra, J. (2010). Modelo Metodológico para Desarrollar Equipos Interdisciplinarios en Atención Primaria de la. *Salud Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 176–186. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420640019>
- Santamaria, G., Ruiz, A., Collazos, M., Gonzales, L., y Avellaneda, L. (2022). Modelo STEAM para las competencias del área Ciencia y Tecnología en una institución educativa del Perú. *Risti*,(48), 231-244. <https://www.proquest.com/openview/cd92baa44b47fef43cd5f248b4972076/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1006393>
- Suárez, N., Torres, R., Sevilla, S., Ramón, E., Álvarez, M., Gómez, V., y Pérez, M. (2023). *La gestión educativa en la educación escolarizada. Reflexiones teóricas para la práctica*. Universidad Iberoamericana del Ecuador. <https://doi.org/10.55867/libroqual23.01>
- UNESCO (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Informe sobre género: profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/LHMC7003>
- Valle, R., Turrado, M., Álvarez, R., Gómez, E., Cañón, R., Grande, M., García, S., Natal, A., Vázquez, D., Lorenzana, L., Ferrero, J., García, F., Marrodán, J., y Caminero, J. (2023). Principales desafíos identificados por el profesorado en la puesta en práctica de proyectos STEAM. En María Diez Ojeda, Miguel Ángel Queiruga Dios (coord.), *Pensar más allá en educación*. <https://libros.ubu.es/servpubu-acceso-abierto/catalog/view/70/63/79>
- Vinces, O., Ramírez, L., y Paladines, J. (2023). Planificación educativa: herramienta fundamental para la gestión de las instituciones educativas. *Sociedad y Tecnología*, 6(2), 322–334. <https://doi.org/10.51247/st.v6i2.376>
- Zapatera, A. (2025). Analysis of the LOMLOE Primary Education curriculum to extract key ideas form STEAM learning. *European Public and Social Innovation Review*, 10, 1-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-608>
- Ziegler, S., Arias, J., Bosio, M., y Camacho, K. (2020). *Conectividad rural en América Latina: Un puente al desarrollo sostenible en tiempos de pandemia*. <https://repositorio.iica.int/handle/11324/12896>

Copyright (2025) © Gladys Jackeline Pesántez Auquilla, Darwin Antonio Velastegui Valle, Francisco Samuel Mendoza Moreira, César Ricardo Castillo Montúfar



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)