



REFORMAS EDUCATIVAS Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN BACHILLERATO: ANÁLISIS COMPARADO DE LOS CASOS DE ESPAÑA Y ECUADOR

Educational reforms and public policies in upper secondary education: a comparative analysis of the cases of Spain and Ecuador

AUTOR

Pablo Veintimilla Ramírez¹

<https://orcid.org/0000-0002-9865-9115>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17277264>

Recibido: 30/07/2025

Revisado: 20/08/2025

Aceptado: 25/09/2025

Publicado: 06/10/2025



Resumen: este artículo expone un estudio comparativo de las políticas públicas educativas en el bachillerato de España y Ecuador entre 2014 y 2024. Analiza las reformas recientes, los enfoques pedagógicos subyacentes y sus efectos en la calidad, el acceso y la equidad educativa, especialmente en la transición del alumnado hacia la educación superior o el mercado laboral. Desde una perspectiva cualitativa y comparativa, basada en el análisis documental de marcos normativos, currículos oficiales y fuentes de organismos internacionales, se identifican patrones comunes, así como fortalezas y debilidades en ambos contextos. El estudio destaca el papel de las decisiones gubernamentales en la configuración de sistemas educativos más equitativos e inclusivos, y aporta evidencia útil para el debate y el diseño de futuras políticas educativas.

Palabras clave: Políticas públicas educativas, bachillerato, España, Ecuador, comparación internacional.

Abstract: this article presents a comparative study of public education policies in upper secondary education in Spain and Ecuador between 2014 and 2024. It examines recent reforms, underlying pedagogical approaches, and their impact on quality, access, and educational equity, particularly during students' transition to higher education or the labor market. Adopting a qualitative and comparative perspective, the study is grounded in documentary analysis of legal frameworks, official curricula, and sources from international organizations. It identifies common patterns as well as strengths and weaknesses within each national context. The study highlights the role of government decisions in shaping more equitable and inclusive education systems and provides empirical evidence to inform debate and guide future policy development.

Keywords: Public education policies, upper secondary education, Spain, Ecuador, international comparison.

¹ Docente de Bachillerato e investigador. Machala, Ecuador. alejandroveintimilla88@gmail.com

1.-Introducción y justificación

La educación se concibe como un instrumento esencial para la transformación social, capaz de promover la cohesión y el desarrollo integral de las sociedades. No obstante, su orientación y alcance están condicionados por las decisiones políticas, que determinan aspectos fundamentales como los contenidos curriculares, los modelos educativos y las prioridades formativas, con el propósito de afrontar los desafíos contemporáneos desde una perspectiva pedagógica. En este marco, la comparación de políticas públicas educativas en distintos países y regímenes permite analizar cómo las posturas gubernamentales impactan en los resultados educativos y en los procesos de profesionalización docente. Este estudio se justifica en la necesidad de comprender de qué manera las decisiones políticas, según la ideología de los gobiernos, influyen directamente en la calidad, el acceso y la equidad del sistema educativo, especialmente en el bachillerato, etapa clave de transición hacia la educación superior o la inserción laboral. A partir del análisis comparado de España y Ecuador, se identifican patrones, fortalezas y debilidades de sus políticas educativas, contribuyendo al debate internacional sobre la educación inclusiva, equitativa y de calidad, con base en evidencia empírica para futuras investigaciones y recomendaciones.

España y Ecuador representan modelos políticos opuestos: el primero, bajo un gobierno de centro-izquierda (PSOE), prioriza la equidad, la inclusión y la ampliación de derechos, como lo establece la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), que enfatiza el desarrollo de competencias, la atención a la diversidad y la igualdad de género. Ecuador, por su parte, bajo un gobierno de centro-derecha encabezado por Daniel Noboa, orienta su gestión hacia la seguridad, la eficiencia administrativa y el control fiscal, lo que se refleja en políticas educativas centradas en la estandarización de resultados, la rendición de cuentas y la racionalización del gasto público. La elección de estos dos países responde a criterios ideológicos, pero también a sus diferencias institucionales, históricas y socioeconómicas. Mientras España ha consolidado un sistema educativo alineado con estándares europeos, Ecuador ha transitado desde reformas de corte progresista (2008–2017) hacia un enfoque tecnocrático orientado a resultados. Estas diferencias permiten observar cómo las políticas educativas reflejan la ideología dominante y condicionan las reformas que inciden directamente en la formación del alumnado de bachillerato.

Este análisis se fundamenta en los aportes teóricos de Harold Lasswell (1951), Thomas Dye (1972) y David Easton (1965), referentes clave en el estudio de las políticas públicas. Lasswell propuso un enfoque multidisciplinar centrado en la formulación y resultados de las decisiones públicas; Easton, desde una perspectiva sistémica, entendió las políticas como respuestas a demandas sociales institucionalizadas; y Dye definió las políticas públicas como “todo aquello que el gobierno decide hacer o no hacer”. Estos marcos analíticos permiten comprender que reformas como los cambios curriculares, la formación docente o la evaluación son productos de decisiones políticas sustentadas en valores, prioridades y correlaciones de poder. La investigación plantea interrogantes clave: ¿Qué fundamentos justifican las reformas educativas en Ecuador y España? ¿Cómo se estructuran estas políticas? ¿Qué similitudes y diferencias presentan sus currículos? ¿Cómo se configura la formación docente en cada contexto? ¿En qué medida influye la ideología gubernamental en los modelos pedagógicos? Estas preguntas guían el análisis comparativo y crítico de las políticas públicas educativas en ambos países.

La metodología utilizada es cualitativa y de corte comparativo, basada en el análisis documental de marcos normativos, currículos y fuentes secundarias procedentes de organismos internacionales como UNESCO, CEPAL y OCDE. Según Cáceres (2019), el análisis cualitativo de contenido permite un abordaje riguroso y sistemático; González Vélez (2022) añade que este enfoque facilita una comprensión profunda de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores. Cabe señalar que esta investigación no incluye trabajo de campo y que existen limitaciones inherentes a la comparación de sistemas con niveles de desarrollo dispares. No obstante, el estudio ofrece una lectura crítica sobre la relación entre política, pedagogía e institucionalidad, contribuyendo a la comprensión de cómo las decisiones ideológicas de los gobiernos configuran los sistemas educativos y afectan su capacidad para garantizar una educación más equitativa e inclusiva.

2.-Marco teórico

2.1. Políticas públicas educativas: modelos teóricos clásicos y contemporáneos

Las políticas públicas educativas constituyen un campo interdisciplinario enmarcado dentro de las ciencias sociales, cuyo desarrollo se remonta a la posguerra, con el objetivo de analizar cómo los gobiernos diseñan e implementan acciones para atender problemas sociales, evaluando tanto su aplicación como sus resultados. Los modelos teóricos clásicos, como el racional, asumen que las decisiones públicas siguen un proceso lógico y estructurado desde la identificación del problema hasta su evaluación, aunque han sido criticados por su excesiva simplificación y por ignorar los factores sociopolíticos. En contraste, los enfoques contemporáneos ofrecen una visión más compleja. Modelos como el del *equilibrio puntuado* plantean que las políticas pueden mantenerse estables por largos períodos y luego sufrir cambios abruptos. El *modelo de corrientes múltiples* resalta la convergencia entre problemas, soluciones y contextos políticos, y el *marco de coaliciones promotoras* subraya el rol de grupos con intereses ideológicos comunes en la formulación de políticas. En América Latina, este campo ha avanzado con retraso respecto a los países centrales (Cardozo et al., 2021).

Dos enfoques predominan en el análisis de las políticas públicas educativas: el racionalista, centrado en la eficiencia, pero con escasa atención a factores culturales o políticos, y el cognitivista, que reconoce la influencia de creencias, valores y saberes en la toma de decisiones (Pérez, 2024). Según Poblano (2019), en la formulación de políticas intervienen actores clave como políticos, sindicatos y organizaciones de la sociedad civil, con funciones específicas a lo largo de las fases del ciclo: identificación del problema, formulación, adopción, implementación y evaluación (Congreso del Perú, s.f.), entendidas como parte de un proceso cíclico abierto a la mejora continua. El éxito o fracaso de una política también depende de factores como la interpretación de los actores y su adaptación en la implementación (Contreras, 2023; Toledo Lara, 2020). En contextos diversos como los de España y Ecuador, las diferencias ideológicas y estructurales inciden directamente en la configuración de estas fases, resaltando la imposibilidad de replicar políticas, pero sí su adaptación contextual.

El bachillerato es una etapa crucial donde confluyen la preparación académica y la proyección profesional. Según Chávez Romo (2023), la educación media superior debe formar una ciudadanía competente mediante estrategias diferenciadas y el fomento de la participación estudiantil (p. 214). El Marco Curricular Común ha integrado la formación cívica y ética, aunque persisten desafíos en la articulación con la educación básica y en la implementación efectiva de estrategias participativas (Chávez Romo, 2023, p. 216). Estos

retos se agravan en contextos de exclusión social. A nivel internacional, organismos como la ONU, UNESCO y el Banco Mundial reconocen la importancia de esta etapa. La meta 4.7 de los ODS establece que, para 2030, todos los alumnos deben adquirir conocimientos y competencias para promover el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la ciudadanía mundial y la diversidad cultural (ONU, 2024). La UNESCO refuerza esta visión al considerar la educación un derecho humano y un bien público capaz de transformar vidas (UNESCO, 2023, 2025). El Banco Mundial, por su parte, destaca que el aprendizaje debe ir más allá del acceso, generando experiencias educativas significativas (Banco Mundial, 2011). De este modo, el bachillerato debe consolidarse como un espacio de formación integral, donde se articulen contenidos científicos y humanistas, con experiencias contextualizadas que desarrollen pensamiento crítico, trabajo colaborativo y participación ciudadana.

El currículum es una construcción compleja que involucra decisiones sobre la transmisión del conocimiento, su función social y los valores que lo sustentan (Soto y Rodelo, 2019). Desde una perspectiva epistemológica, autores como Díaz-Barriga (2020) advierten que el currículum no es neutro, sino que refleja decisiones sobre qué saberes se privilegian, afectando la formación crítica y la justicia educativa. Así, y según Toledo Lara (2025) “el currículum es un instrumento técnico y político con una intencionalidad determinada” (p. 31). Ahora bien, en su dimensión sociológica, el currículum es también un espacio donde se reproducen o transforman estructuras sociales. El debate entre enfoques disciplinarios e interdisciplinarios revela tensiones respecto a la integración de saberes para enfrentar problemas complejos (Díaz-Soler, 2020; Baute, 2023). Este último destaca que la interdisciplinariedad implica flexibilidad curricular y transformación institucional, aunque su implementación encuentra obstáculos como la tradición disciplinar y la escasa formación docente.

Ecuador y España reflejan este debate en sus reformas curriculares. En Ecuador, se ha priorizado la integración de competencias ciudadanas y digitales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023), aunque la centralización y las evaluaciones estandarizadas limitan la autonomía docente (Martínez Ordóñez et al., 2025). En España, la LOMLOE (2020) promueve un enfoque competencial, inclusivo y adaptable, aunque la descentralización genera desigualdades regionales (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). El diseño curricular debe involucrar a múltiples actores: docentes, alumnos, familias y comunidades. El currículum es un campo multiparadigmático en constante tensión (Baute, 2023). Por ello, la formación docente resulta fundamental como política estructural. Su eficacia depende de que los procesos formativos respondan a las demandas éticas, técnicas y sociales del siglo XXI (Poblano, 2019), reconociendo también el papel de sindicatos y organizaciones en la definición de las condiciones laborales y de formación.

El análisis comparado entre Ecuador y España permite observar el contraste entre enfoques ideológicos: el progresista, que promueve autonomía docente, justicia social, formación crítica e inclusión (Educa FCC, 2025), y el tecnocrático, que prioriza regulación, estandarización y evaluación objetiva, limitando la autonomía (Educa FCC, 2025). Ecuador ha adoptado políticas de corte tecnocrático, especialmente en evaluación y gestión (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024), mientras que España, gracias a su descentralización, permite combinaciones según cada contexto, aunque la LOMLOE busca equilibrio entre calidad e inclusión (OEI, 2023). Según el informe *Miradas sobre la Educación Iberoamericana 2020* de la OEI, países como Ecuador y España han

orientado sus sistemas hacia currículos por competencias alineados con organismos internacionales como UNESCO y OCDE (OEI, 2023). Sin embargo, las diferencias en aplicación son notorias: Ecuador ha mejorado en acceso y resultados evaluativos, pero aún enfrenta desafíos en equidad y calidad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024). España, con autonomía regional, ha desarrollado modelos más adaptables, aunque con tensiones entre cohesión y diversidad. La ideología gubernamental tiene un impacto directo en el diseño de políticas educativas. En Ecuador, el gobierno de Rafael Correa promovió inversión pública, inclusión y repotenciación de infraestructuras, aunque con centralización excesiva (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024). Los gobiernos de centro-derecha han priorizado eficiencia, evaluación y recortes presupuestarios. En España, los cambios de gobierno han generado reformas alternadas: las de izquierda, enfocadas en equidad e inclusión; las de derecha, centradas en evaluación y autonomía (OEI, 2023).

3.-Metodología

La presente investigación tiene sus bases en una metodología de carácter cualitativo-comparativo, pues permite el análisis de fenómenos complejos. De esta manera, podemos comprender en que grado impactan las reformas, ideología y postura política en el sistema educativo ecuatoriano y español, facilitando la interpretación crítica de marcos normativos vigentes y cuál ha sido el proceso evolutivo que han sufrido durante el periodo 2014-2024, contrastando la importancia del enfoque cualitativo, Cáceres (2019) lo define como un enfoque que "mantiene rigor mediante sistematización analítica" (p. 58), de esta manera podemos comprender el contexto independiente de cada país. No obstante, esta elección de enfoque tiene sus fundamentos, los cuales son:

- a. Por la complejidad objeto de estudio: debido a que hablamos de políticas educativas, se analiza enfoques multidimensionales y dinámicos que están directamente relacionados y definidos por el contexto social; “el alcance final de los estudios cualitativos muchas veces consiste en comprender un fenómeno complejo. El acento no está en medir las variables del fenómeno, sino en entenderlo. (Hernández Sampieri et al., 2018, p. 45). De esta manera no solo abordaremos a las políticas de cada país como un elemento administrativo o normativo, sino como un proceso de construcción social, interpretando así el impacto y la complejidad más allá de datos cuantificables.
- b. Contextualización: posibilita la comprensión de los escenarios tanto ecuatoriano como español, de esta manera a partir de procesos cualitativos podemos definir las particularidades de estos contextos, “El contexto es construido, en el contexto, con el uso de pertinentes metodologías, métodos, técnicas e instrumentos que facilitan el conocimiento, con una mirada hacia adentro, para rescatar la singularidad y parcialidades de los procesos sociales” (Rodríguez y González 2020, p. 1). Bajo esta postura, se posibilita el análisis y la comprensión de los marcos de acción de cada país.
- c. Naturaleza del currículum como política pública: se debe entender que el currículo no solo es un instrumento, representa una construcción ideológica y política, por tal motivo el enfoque cualitativo nos ayuda a entender dicha articulación, bajo esta premisa compartimos la idea de que: “somos sujetos y no objetos del currículum con lo cual, ha de verse como la forma en el que los gobiernos se dirigen al sector educativo a partir de su ubicación dentro del espectro ideológico” (Toledo Lara, 2025, p. 2). De esta manera se evidencia el carácter intencionado del currículo (Bermejo Rodríguez y Toledo Lara, 2025), cuáles son los intereses, las prioridades y los valores, de quienes dirigen al estado,

de esta manera al emplear enfoque cualitativo en la investigación nos permite interpretar las orientaciones individuales de cada país en sus reformas educativas, validando al currículum como un componente central en las políticas públicas.

La perspectiva metodológica desde la teoría fundamentada, permite un análisis inductivo de manera estructurada, mediante la revisión bibliográfica. De tal manera, se implementa la teoría fundamentada desarrollando cuatro fases correlacionadas, con la finalidad que el proceso investigativo sea eficaz:

Tabla 1

Fases, desarrollo de actividades e instrumentos

Fase	Desarrollo de actividades	Instrumentos o medios usados
1.-Codificación abierta	Se descompone la información recolectada con la finalidad de establecer <i>categorías emergentes</i> , como, por ejemplo: centralización, descentralización, ideología, entre otros.	Documentación de artículos, leyes, reformas, normativas y contextos de cada país.
2.-Codificación axial	Se relacionas con las categorías con temas en función de subcategorías para fundamentar el proceso investigativo, ejemplo: (El currículum y el modelo político)	Contraste con informes como la OEI o la UNESCO
3.-Muestreo teórico	Búsqueda de información especializada en base a las categorías, fundamentos y metodología.	Bases de datos como, Redalyc, Scielo, Revistas Científicas
4.-Codificación selectiva	Integración de categorías en teoría unificada	Análisis cualitativo

Nota: tabla de elaboración propia (2025).

Por su parte, al momento de encontrar limitantes a lo largo del desarrollo del presente estudio, se hace necesario establecer líneas de acción metodológicas con el objeto de protocolizar las medidas a aplicar al identificarse un conjunto de limitantes del proceso investigativo, tal y como se señala en la siguiente tabla:

Tabla 2

Limitantes del proceso y medidas metodológicas a adoptar

Limitantes del proceso	Medidas metodológicas a adoptar
Carencia de trabajo de campo	Triangulación con organismos internacionales para fortalecer el análisis de las políticas públicas a través de una perspectiva global, datos obtenidos de; UNESCO, OCDE, CEPAL, OEA, OECD, PISA, CEAL.
Sesgo documental	Para evitar esto se exponen casos de carácter regional de ambos países donde se exponen eventos o datos influyentes para este análisis.
Centralización de fuentes	El análisis de documentos donde se exponen el contextualiza la información, en el caso de España del modelo educativo en las comunidades autónomas y Ecuador bajo los distritos educativos.

Nota: tabla de elaboración propia (2025).

Finalmente, el enfoque cualitativo es compatible en este caso, con el análisis curricular, al enfocarnos en las dimensiones de poder de cada país, reconociendo como las ideologías políticas influyen en el diseño del currículum y la tensión ideológica intranacional del enfoque centro-progresista de España que impulsa la autonomía de los centros educativos y la participación activa comunitaria, pero posiblemente pueda generar desigualdades en los resultados de calidad educativa entre regiones, ante un enfoque tecnocrático que impulsa la estandarización evaluativa y la clasificación de los centros educativos mediante rankings en base a esos resultados, el cual limita la innovación docente bajo el subterfugio de la unificación de procedimientos metodológicos como posible garantía de éxito dentro del contexto educativo.

4.-Resultados

4.1.-Descripción de los sistemas educativos

Al analizar la estructura del sistema educativo español, vamos a analizar la LOE (Ley Orgánica de Educación) 2/2006, y la reforma LOMLOE 3/2020, en donde manifiesta que el sistema educativo está estructurado por diferentes etapas: educación infantil, educación secundaria obligatoria (ESO), bachillerato, formación profesional, enseñanzas universitarias y enseñanzas de régimen especial (artes, idiomas o deportes) (Eurydice, 2025). Tanto la educación primaria como la ESO son obligatorias y al mismo tiempo de carácter gratuito, abarcando un rango de educación formal desde los 6 hasta los 16 años, posterior la etapa de bachillerato con una duración de dos años, esta etapa corresponde a una etapa postobligatoria para los estudios de nivel superior o a inserción al mundo laboral y a la vez está dividida en diferentes modalidades académicas (Eurydice, 2025). El sistema educativo español es descentralizado, basado en competencias educativas que son distribuidas entre el estado español y las comunidades autónomas que lo componen, así se gestiona la mayoría de funciones educativas, incluyendo la administración de los centros educativos y también de la organización curricular (Administración.gob.es, 2024).

En Ecuador la estructura de su sistema educativo es diferente, existe una educación inicial, educación general básica y bachillerato, el cual posee un periodo de tres años de duración y obligatoria para la educación media (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024). Este sistema se destaca por su enfoque intercultural bilingüe, esto ayuda a fomentar el respeto a la diversidad cultural y también a la lingüística (Paredes et al., 2022). El bachillerato combina el desarrollo académico acompañado con el desarrollo de competencias, además se integra los conocimientos ancestrales y el conocimiento científico actual, se puede evidenciar que, pese a que el sistema educativo ecuatoriano posee rasgos más centralizados que España, posee procesos de desconcentración para acercar los procesos administrativos a las realidades locales reales.

4.2.-Nivel de descentralización/autonomía entre España y Ecuador

Los sistemas educativos de Ecuador y España, proponen distintos niveles de descentralización y autonomía lo que impacta en las decisiones de políticas públicas y en la gestión administrativa de las instituciones. El sistema educativo español posee un modelo descentralizado en el cual las comunidades autónomas adquieren competencias significativas en los procesos de gestión educativa, esto se plasma en la gran diversidad de políticas públicas educativas y prácticas inclusivas de sus centros educativos, pese a la existencia de una “gobernanza discursiva global” se logran observar características idiosincrásicas de cada política (Pérez-Carbonell et al., 2021, p. 94). De la misma manera “La autonomía universitaria también permite a las instituciones adaptar sus enfoques a

las necesidades locales” (Checa-Morales et al., 2021). Mientras que Ecuador a experimentados procesos continuos de centralización y descentralización en diferentes momentos de su historia, basándose en el campo educativo, al realizar estudios de carácter comparativo exponen la complejidad de estos procesos, planteando la necesidad de tomar en cuenta las singularidades de cada contexto. Factores determinantes como el acceso a la tecnología y la capacidad de adaptación del personal docente influyen también como elementos que fluctúan en cómo se ejerce la autonomía a nivel institucional (Yamasque-Martínez y Castillo-Mazón, 2023).

En el contexto español, el Ministerio de Educación Formación Profesional (MEFP) es el pilar principal que se encarga de establecer cuál será el marco normativo y las directrices para la educación secundaria y el bachillerato, sin embargo, la aplicación de las políticas públicas se descentraliza en las diferentes comunidades autónomas, pues las mismas disponen de consejerías de educación, las cuales ayudan a adaptar el currículo, organizar la gestión escolar y asignar recursos según las características o particularidades de cada región Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023; Foces Gil, 2023). Este modelo de descentralización favorece la innovación y la eficiencia, pues permite que cada una de las regiones autónomas pueda responder de manera ágil y eficiente ante los posibles cambios, ya sean; tecnológicos, sociales o pedagógicos, de la misma manera el poder experimentar con metodologías o programas específicos acordes a sus necesidades. Pero este modelo también conlleva a que exista una diferencia en los resultados de calidad educativa entre las diferentes regiones, lo que resalta la importancia de organismos reguladores y evaluadores para así garantizar la calidad y coherencia del sistema educativo. En España, la regulación de sistema educativo, es un elemento clave, pues permite supervisar, evaluar y asesorar los reajustes del currículo, de esta manera se asegura el cumplimiento de la normativa y también la mejora de la praxis docente (Vidorreta, 2024). La constante evolución de funciones y competencias muestra la adaptación ante los nuevos desafíos y demandas sociales, lo cual fortalece la profesionalización de los organismos inspectores y, por consiguiente, la calidad educativa.

Por su parte, Ecuador es regulado de manera centralizada por el Ministerio de Educación (MinEduc), este es el organismo encargado de evaluar y supervisar todas las políticas educativas, lo cual incluye al nivel de bachillerato, este modelo centralizado permite la aplicación uniforme del currículo en todo el territorio nacional, con lo cual permite la medición sistemática de los resultados obtenidos en calidad educativa, facilitando la detección de las brechas entre sectores rurales y urbanos, así como la inclusión de grupos vulnerables (Quevedo Escobar et al., 2025). Sin embargo, la toma de decisiones del MinEduc, está basada en la LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural) y en normativas que fortalezcan la equidad, la inclusión y atención a la diversidad como el Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2023-00064-A o el Plan de Desarrollo para el Nuevo Ecuador 2024-2025 (Martínez Ordóñez et al., 2025).

Se debe destacar que pese a los esfuerzos por la consolidación de un sistema educativo más equitativo, accesible y fundamentado a responder a la diversidad, aún persisten grandes barreras, tanto pedagógicas, estructurales e institucionales que limitan la aplicación efectiva de estos principios, a su vez, la centralización conlleva a una limitación en la capacidad innovadora y la contextualización local (Martínez Ordóñez et al., 2025). Además, reducida producción científica y la participación de actores locales en la toma de decisiones educativas evidencian que la necesidad de articular las políticas públicas educativas con las realidades territoriales (Simbaña Gallardo et al., 2020).

4.3.-Reformas educativas recientes en el bachillerato ecuatoriano y español

Tanto en España como en Ecuador, se refleja un gran esfuerzo por adaptar el escenario educativo a las demandas socioeconómicas y desafíos contemporáneo de nuestra época, las reformas educativas en el nivel de bachillerato son una muestra del cambio, tomando al sistema educativo como pilar de conversión social, abarcando así aspectos curriculares y estructurales, buscando así optimizar de manera satisfactoria la formación de los jóvenes alumnos para su futuro académico y profesional, no obstante dichas reformas reflejan enfoques diferentes en base a objetivos delimitados por su propio contexto. En Ecuador existen diferentes estudios que abordan los procesos de implementación y los resultados de dichas reformas, por otra parte, su contraparte; España, la información se centra más en el marco legal y a su vez en los objetivos declarados. Al analizar el contexto ecuatoriano, se puede observar que existen diversas iniciativas orientadas a fortalecer principalmente las competencias digitales, promoviendo metodologías innovadoras en el nivel de bachillerato, principalmente en la división de Bachillerato General Unificado (BGU), tales como:

- a. Ciberseguridad educativa: este programa está dirigido a alumnos y docentes que pertenecen a BGU, el cual trata de mejorar competencias en la gestión de contraseñas seguras, el identificar los diferentes tipos de fraudes digitales y violación a la privacidad a través de simulaciones prácticas, tras los buenos resultados este programa derivó en la adopción de políticas institucionales en los centros educativos para el uso seguro de internet (Castillo Heredia et al., 2025).
- b. Implementación plataformas digitales: la incorporación de plataformas o herramientas digitales como Moodle o Google Classroom, ayudó en el desarrollo del pensamiento crítico y a la vez contribuyó a la resolución de problemas en la gestión de materiales en BGU, sin embargo, también se evidenció grandes brechas de acceso tecnológico, sobre todo en sectores rurales donde debido a su nivel socioeconómico son considerados vulnerables (Suárez Flores et al., 2024).
- c. Innovación pedagógica: el incorporar recursos como la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza y aprendizaje mejoró en gran medida la motivación y el rendimiento de los alumnos, aunque también se puso en evidencia la falta de capacitación docente, en el manejo de este tipo de herramientas (Bajaña Calle et al., 2025). Por otro lado, los procesos de gamificación de contenidos educativos también tuvieron un impacto positivo en el desempeño académico, a través de actividades lúdicas contextualizadas (Quevedo Escobar et al., 2025).

Ahora bien, en el contexto español, se han implementado reformas como la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020) que introduce cambios relevantes en la educación secundaria y el bachillerato. Entre los objetivos más relevantes que plantea esta reforma educativa están:

- a. Enfoque competencial: Se destaca y prioriza que el desarrollo de competencias debe estar sobre los procesos memorísticos de contenidos.
- b. Educación en valores: Énfasis en promover los valores democráticos y la sostenibilidad
- c. Flexibilización curricular: Se establece procesos de evaluación continua y también aprendizaje personalizado (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

Al analizar el impacto de los enfoques ideológicos de ambos países podemos establecer que en Ecuador las reformas tienen una orientación vinculada a la masificación de la tecnología y su gran demanda en el siglo XXI, toma como prioridad la capacitación en riesgos digitales y desarrollo sostenible, mediante la aplicación de programas como TINII

(Chávez, 2023). Su contraparte, España, refleja a través de sus reformas una ideología progresista, la cual promueve la inclusión y la igualdad de género, descentralizando la toma de decisiones de carácter educativo hacia las comunidades educativas autónomas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). A continuación, se expone una comparación de los marcos curriculares entre España y Ecuador, considerando sus enfoques, contenidos, así como también, sus competencias y finalidades para el nivel de bachillerato:

Tabla 3
Comparativa de marcos curriculares entre España y Ecuador

Interrogantes	España	Ecuador
¿Cuál es el marco legal principal?	Actualmente está basado bajo la Ley Orgánica de Modificación a la Ley Orgánica de Educación LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020)	Regido bajo el reglamento de la LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural) (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011)
¿Cuál es la finalidad de su bachillerato?	Enfocado en preparar a los jóvenes para estudios superiores, la formación profesional o la inserción al mundo laboral. Al mismo tiempo fomenta el desarrollo social, competencial (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020)	Con énfasis en preparar para la educación superior, la vida e inserción laboral. Busca promover de manera efectiva el desarrollo integral, ciudadanía responsable y principios de sostenibilidad. (Quevedo Escobar et al., 2025).
¿Cuáles son sus contenidos?	En el plan de estudios se encuentran gran diversidad de asignaturas de carácter; obligatorio, específicas y optativas, que son organizadas según su la modalidad educativa, tales como; Ciencias, Humanidades, Arte, Ciencias Sociales), donde se incluyen contenidos, científicos y humanísticos.	El bachillerato contempla materias comunes y de especialización según el tipo de bachillerato ofertado (Ciencias, Técnico, Sociales, Arte) bajo un enfoque orientado en competencias digitales y la ciudadanía global (Quevedo Escobar et al., 2025).
¿Cuáles son sus enfoques pedagógicos?	Destinado al desarrollo de competencias y habilidades, el pensamiento crítico y valores democráticos, bajo un proceso de evaluación continua (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).	Con enfoque en competencias mediante metodologías activas e innovación tecnológica, también en el desarrollo de valores cívicos (Quevedo Escobar et al., 2025).
¿Cuáles son sus competencias clave?	a. Competencia científica b. Lingüística c. Digital d. Social y cívica e. Aprender a aprender f. Sentido de iniciativa g. Emprendimiento (Rodríguez y González, 2020)	a. Competencias digitales b. Cognitivas c. Ciudadanas d. Emprendimiento e. Pensamiento crítico f. Resolución de problemas (Quevedo Escobar et al., 2025).

Nota: tabla de elaboración propia (2025).

Podemos observar que tanto en España como Ecuador comparten el objetivo de preparar adecuadamente a sus alumnos para los procesos de educación superior y la vida profesional, sin embargo, difieren en el énfasis curricular de sus bachilleratos, así como en el pedagógico, por un lado España prioriza el desarrollo competencial de sus alumnos, los valores democráticos y una marcada postura ante la flexibilidad curricular, mientras que Ecuador destaca en la inserción de competencias tecnológicas y valores ciudadanos y cívicos. Estos países buscan formar personas con alto nivel de pensamiento crítico, socialmente responsables y sobre todo preparados para los desafíos contemporáneos de nuestra época.

4.4.-Políticas de formación docente

Al analizar las políticas de formación docente entre Ecuador y España, se presentarán similitudes y diferencias fundamentales, las cuales pondrán en evidencia cuáles son sus enfoques pedagógicos y los desafíos que enfrentan bajo su propia realidad. En España, la formación inicial del profesorado de bachillerato principalmente se realiza mediante el desarrollo de másteres universitarios, este modelo de formación ha mostrado una calidad entre media-alta durante los procesos evaluativos, aunque este indicador muestra que se está yendo por un camino viable y alentador, también muestra que existe un largo camino de mejoras en la implementación de recomendaciones de seguimiento si lo que se desea es la excelencia docente (López-García, 2023). Por otro lado, Ecuador, el cual prioriza la formación inicial del docente a través de procesos prácticos contextualizados, con la finalidad de responder a las necesidades que demanda su entorno, sin embargo, existen grandes limitantes, como la decadencia en su infraestructura, una pronunciada brecha digital y las desigualdades regionales las cuales limitan el acceso a la efectiva formación continua (Bajaña Calle et al., 2025).

Al recordar hechos históricos en las políticas de formación docente, podemos hablar de lo sucedido durante la pandemia de COVID-19, en el cual tanto Ecuador como España, se vieron en la necesidad de adaptar sus modelos formativos docente tradicionales, a nuevos entornos digitales, bajo este contexto de cambio tan repentino se puso a evidencia las fortalezas y debilidades de estos países. España demostró una mayor tendencia a métodos tradicionalistas, principalmente centrados en la exposición magistral, pero con un fuerte apoyo digital, por su parte, Ecuador, desarrolló mayor flexibilidad pedagógica y también adaptación comunitaria, no obstante, la prominente falta de recursos tecnológicos principalmente en zonas rurales limitó su impacto (Torres et al., 2023; Ortiz, 2025). Por ejemplo, estudios recientes en el cantón Barba muestran que un porcentaje igual al 78% de su personal docente (sector rural) no ha tenido capacitación en temas de integración de herramientas digitales o plataformas en su praxis docente, lo que da a entender que existe la necesidad de crear políticas públicas más robustas que respondan a las diferentes realidades de diferentes contextos (Ortiz, 2025).

En cuanto a enfoques inclusivos, España ha avanzado notablemente, implementando políticas que promueven la inclusión educativa mediante el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación, principalmente para alumnos con TES (Trastorno del Espectro Autista), marcando la importancia de que la formación docente debe abordar las competencias digitales de carácter inclusivo (Observatorio Brechas Digitales, 2024). Ecuador por su parte, ha invertido en mejorar la conectividad rural y al mismo tiempo en la adaptación de metodologías pedagógicas, pero enfrenta una importante limitante en los procesos de formación continua en inclusión, pues queda expuesto que solo el 32% de los docentes recibe capacitación en este ámbito, especialmente en las regiones periféricas del país (Bajaña Calle et al., 2025).

Podemos entender que, mientras España está consolidando sus sistemas de formación inicial docente con fuerte énfasis en la inclusión y estableciendo procesos evaluativos de calidad, Ecuador se centra en la adaptación contextualizada y participación de la comunidad educativa, con medidas que puedan superar estas brechas estructurales y al mismo tiempo mejorar el proceso formativo docente en competencias digitales e inclusión educativa, en ambos países la efectividad de sus políticas públicas depende de la inversión sostenida a este eje y de la formación docente adaptada a los retos del siglo XXI (Bajaña Calle et al., 2025).

4.5.-Factores sociales y culturales

El análisis de los factores sociales y culturales en ambos países nos da la oportunidad de entender como cada país aborda los desafíos educativos a partir de sus propias necesidades, adaptando sus enfoques y generando objetivos específicos para abordar dichas responder a sus demandas sociales. En el contexto ecuatoriano, las desigualdades socioeconómicas constituyen un elemento importante para el acceso o la permanencia de los estudios de bachillerato, pese a que es gratuito, factores como movilidad o la disposición de materiales dificulta que la tasa de alumnos con abandono escolar disminuya, este tipo de situaciones principalmente se ve reflejado en el contraste de los sectores urbanos y rurales, también en los pueblos y nacionalidades indígenas. Durante la pandemia de COVID-19, estas desigualdades transformaron a la educación en un privilegio, ya que la falta de recursos sumado a la crisis sanitaria que golpeó fuertemente la economía, desembocó en que los hogares de bajos recursos no tuvieran más alternativa que el abandono escolar (Castillo Heredia et al., 2025). Además, otros factores que actúan como barreras para la transición de bachillerato a la educación superior son, la limitada cantidad de cupos para las universidades y la poca orientación vocacional a los jóvenes, esto se vincula directamente con la insuficiente inversión pública en infraestructura educativa (Changoluisa Gaibor et al., 2024). Finalmente en el ámbito de la interculturalidad, surge como un eje central de las actuales políticas educativas, tal es el caso de la iniciativa de la Universidad Amawtay Wasi, que busca introducir saberes ancestrales de los pueblos indígenas en su currículo en el nivel de bachillerato, no obstante, existen desafíos por superar, como el desarrollo de políticas públicas educativas que reconozcan la plurinacionalidad y diversidad cultural de nuestro entorno introducida en las mallas curriculares. (Guamán y Tenutto 2024).

Por otra parte, España presenta un sistema educativo más consolidado, con la diferencia que dicho sistema no es influenciado por el estatus económico, por tal motiva sus buenos resultado en rendimiento académico, tal como lo muestra los datos de PISA 2018. Aunque no queda exento de problemáticas, estudios recientes demuestran que sus adolescentes presentan niveles altos de adicción a redes sociales y también el “miedo a quedarse fuera” fear of missing out (FOMO), estos factores si inciden en el desempeño académico de la juventud española, afectando su concentración y su desarrollo académico (Cerniglia et al., 2024; Mac Ruairc, 2024). La estabilidad institucional que posee España permite que el desarrollo de políticas este enfocado principalmente a los resultados de su sistema, aunque durante la pandemia se logró evidenciar que existe una resistencia al cambio metodológico, este sería la gran diferencia, España no debe abordar desafíos de superación de brechas tecnológicas alarmantes, pero si en la salud mental/digital, adaptando sus enfoques a contextos cada vez más digitalizados (Mac Ruairc, 2024).

4.6.-Marco regulatorio

Durante la última década tanto Ecuador como España han realizado procesos de reforma en sus marcos legales en tema de evaluación educativa, con énfasis en el nivel de bachillerato. En el contexto español, la Ley Orgánica 8/13, con fecha 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en la cual se implementó pruebas externas de carácter estandarizado y una evaluación cuyo propósito era la rendición de cuentas y obtención/comparación de resultados (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2013). Sin embargo, la LOMCE recibió fuertes críticas por estar centrado en la estandarización y la posible generación indirecta de desigualdades en el sistema educativo (López, 2020). Posterior a ello la Ley Orgánica 3/2020 del 29 de diciembre, como una modificación a la Ley Orgánica 2/2006 de educación, establecida como LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación a la Ley Orgánica de Educación), la cual puso como prioridad, un enfoque basado en competencias, así como también procesos de evaluación formativos e integrales y la atención a la diversidad (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020; Fernández, 2023).

En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), establecida en el año 2011 y con reformas en los últimos años, señala un proceso de evaluación integral, continuo y flexible, que se enfoca en la mejora de aprendizajes y en la inclusión educativa (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011). Se puede observar que, durante la práctica, el sistema educativo ecuatoriano mantiene muy arraigada la tradición de evaluaciones de carácter sumativo y estandarizadas especialmente para los jóvenes de bachillerato, dichas pruebas de carácter nacional tienen un fuerte peso en las promociones y titulaciones (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023). Las actuales reformas buscan fortalecer los procesos de evaluación basando en la adquisición de competencias y atención a la diversidad, pero la implementación de estos enfoques representa un gran desafío para el contexto ecuatoriano (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023). El marco conceptual de ambos países refleja un largo camino recorrido, modificaciones, reformas hasta la actualidad, modelos más integrales que están centrados en el desarrollo de competencias. En España, los procesos de evaluación formativa han ganado protagonismo como un recurso el cual permite acompañar el proceso educativo y configurar la enseñanza en base a las necesidades del alumnado, tal como es promovido por la LOMLOE (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020; Fernández, 2023). Este enfoque valora los procesos y también los resultados, busca la manera de autoevaluarse, así como procesos de evaluación entre países, priorizando el desarrollo de competencias (Díaz-Barriga, 2019; López-Pastor, 2021).

En Ecuador, la normativa propuesta impulsa la evaluación diagnóstica y formativa, los procesos de evaluación siguen enfocados en medir resultados, principalmente en bachillerato (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023). Pese a que hay esfuerzos orientados a modelos más integrales e inclusivos, los procesos de evaluación sumativa y estandariza son los que predominan actualmente. Por tal motivo podemos concluir que la evaluación por competencias está presente en ambos países buscando romper con la simple memorización de contenidos, fomentando el desarrollo de las habilidades individuales y los saberes básicos (Díaz-Barriga, 2019; López-Pastor, 2021). Resumiendo, el análisis individual de cada país, se puede sintetizar en los siguientes términos:

Tabla 4*Base normativa, enfoque y cambios en las tendencias en España y Ecuador*

País	Base de su normativa	Enfoque principal	Cambios en sus tendencias
España	LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa LOMLOE: Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación	a. Integral b. Formativo c. Desarrollo de competencias	a. Flexibilidad b. Atención a la diversidad c. Reducción de pruebas externas
Ecuador	LOEI: Ley Orgánica de Educación Intercultural	a. Sumativo b. Estandarizado c. Rasgos hacia orientados a formativo	a. Fortalece la evaluación por competencias, pero persiste con modelos de pruebas nacionales

Nota: tabla de elaboración propia (2025).

En los últimos 10 años ha existido una serie de reformas en las políticas de evaluación educativa, tanto en España como en Ecuador, este análisis expone cual ha sido la evolución de ambos países, considerando el marcado cambio social, económico y político que han experimentado individualmente y como ello ha llevado a reformas legales o cuales han sido los diferentes agentes externos como organismos internacionales que han llevado a reconfigurar sus modelos evaluativos.

a.-España: de un modelo centrado en resultados a un enfoque inclusivo y competencial

El análisis de este periodo de tiempo inicia con la LOMCE 2013, en donde se estableció un modelo de pruebas externas de carácter estandarizado y de rendición de cuentas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2013). Sin embargo, la aplicación bajo este enfoque generó críticas debido al aumento de la desigualdad educativa y disminuir el currículo a contenidos evaluables (López, 2020). El cambio llegó con la LOMLOE (2020), en la cual reconfiguro este proceso y tuvo como prioridad:

1. Un proceso de evaluación formativo, con adaptaciones en base a las necesidades estudiantiles.
2. El desarrollo de competencias, enfocándose en el desarrollo de habilidades prácticas y críticas.
3. Una notable reducción de pruebas estandarizadas y su peso, cambiándolas por indicadores de carácter cualitativo (Fernández, 2023).

Este cambio propone una transición desde una postura lógica meritocrática hacia un modelo inclusivo, en el cual el proceso evaluativo no es un medio de selección, sino más bien una herramienta pedagógica orientada a la mejora.

b.-Ecuador: del enfoque tecnocrático a intentos de descentralización

En Ecuador hasta el año 2021 se mantuvo un modelo altamente centralizado, este modelo definido por la prueba “Ser Bachiller” como base central, era responsable de determinar el acceso a las universidades y al mismo tiempo sus resultados representaban un “ranking institucional” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023). Existen varias críticas hacia este modelo tecnocrático, debido principalmente por la minimización curricular, comenzando su proceso de reforma en base a:

- a. Rasgos de descentralización evaluativa, en el año 2022: Transferencia de competencias a los distritos educativos encargados de la supervisión de las instituciones por circuitos.
- b. Adaptaciones curriculares en base a contextos regionales (LOEI reformada, 2021)
- c. Reemplazo de la prueba “Ser Bachiller” por evaluaciones diagnósticas (Acuerdo Ministerial MINEDUC-2023-00064-A).

Sin embargo, las tensiones son latentes entre la retórica de flexibilidad y prácticas burocráticas de carácter centralizado, exponiendo así una transformación incompleta hacia procesos formativos de evaluación (Martínez Ordóñez et al., 2025). La evaluación formativa de los docentes y las instituciones es un primordial para la constante mejora de la calidad educativa. En el caso de España, la inspección educativa y las autoevaluaciones institucionales se enfocan en la supervisión y el desarrollo profesional del profesorado. Según Vidorreta (2024), “la inspección educativa cumple una función clave en el asesoramiento pedagógico y el impulso de la mejora continua en los centros escolares” (p. 5). Además, un análisis bibliométrico realizado por Pinilla-Roa et al. (2023) apunta que “la evaluación formativa y por competencias ha aumentado su producción científica en educación superior, con relevancia en la Universidad de Barcelona y la Universidad de Valladolid” (p. 10).

Por otra parte, en el caso de Ecuador, esta evaluación docente está centralizada en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), que se encarga de implementar instrumentos estandarizados para los ascensos y las sanciones, según correspondan. La percepción de los docentes sobre estos procesos suele ser crítica, ya que “la evaluación docente se percibe como punitiva y poco contextualizada, lo que genera resistencia entre el profesorado” (Martínez Ordóñez et al., 2025, p. 3). Esta situación es lo opuesto a los avances dados en España, donde la evaluación formativa y el acompañamiento pedagógico buscan generar confianza y desarrollo profesional. Actualmente, con la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) el plano de la evaluación docente ha sido otro factor relevante en ambos países y una revisión más reciente demuestra que “existe un interés creciente en el estudio de la contribución de las TIC en el desempeño docente, especialmente en España y México” (RClimatol, 2024, p. 1). No obstante, la implementación de forma efectiva de dichas herramientas aún se enfrenta a desafíos en Ecuador por factores como infraestructura y formación digital del profesorado ante su limitación.

4.7.-Tensiones estructurales y desafíos del modelo evaluativo

En los últimos diez años, Ecuador y España han pasado por tensiones estructurales en sus sistemas de evaluación educativa, principalmente en los ideales de equidad y en la rendición de cuentas, en el caso español la LOMCE en 2013, provocó desigualdades regionales y un clima de estrés en el personal docente, con la llegada de la LOMLOE en 2020 hubo un cambio de dirección, ahora hacia la evaluación formativa y mayor atención a los principios de diversidad, existe aún tensión en el enfoque inclusivo y los requisitos burocráticos, los cuales limitan la autonomía del docente pese a los discursos

institucionales que impulsan principios de flexibilidad (Vidorreta, 2024). Mientras que Ecuador con su modelo centralizado de INEVAL, está regido bajo pruebas estandarizadas que no logran atender las necesidades rurales o multiculturales de manera efectiva lo cual genera resistencia por parte del personal docente (Martínez Ordóñez et al., 2025). Esta situación se agrava debido a las limitaciones de origen estructural, casos como en la provincia de Santa Elena, en donde la falta de infraestructura, procesos de formación docente refuerzan esta brecha, afectando en gran medida la inclusión educativa. Ecuador y España muestran tensiones internas entre sus modelos ideológicos y las prácticas institucionales, a continuación, se exponen las situaciones de cada país para mayor comprensión:

Contexto español:

1. Tensión: evaluación formativa ante burocracia: el modelo de evaluación por competencia promovido por la LOMLOE busca impulsar procesos formativos, el desarrollo integral de los jóvenes y procesos de retroalimentación continua, sin embargo, su proceso de implementación colisiona contra las estructuras administrativas rígidas del sistema educativo, ante una reforma con un amplio alcance, reduce el tiempo para las actividades esenciales de la praxis docente, según López-Pastor (2021), el exceso de documentación administrativa en los centros educativos reduce el tiempo que el docente puede emplear en retroalimentación pedagógica efectiva. Esto provoca una contradicción entre los principios base del modelo educativo y las condiciones reales de la aplicación del mismo.
2. Disparidades entre regiones autónomas: España al poseer un modelo descentralizado presenta problemas en cuanto a la homogeneidad de resultados en la calidad educativa, la gestión de recursos y procesos de capacitación docente, tal es el caso, comunidades como Extremadura que muestran que sus docentes poseen un 40% menos de acceso a procesos de formación en evaluación formativa en relación a Cataluña (García y Sánchez, 2024).
3. Resistencia al cambio: si bien es cierto que a raíz de la LOMLOE se busca la eficiencia mediante el desarrollo formativo, se establece que debido a la falta de herramientas en la implementación de rubricas para competencias el 68% de los docentes españoles mantienen procesos evaluativos tradicionales (Fernández, 2023).

Contexto ecuatoriano:

1. Tensiones: centralización ante contextualización: a través de la implementación de pruebas estandarizadas, se puede observar que este tipo de pruebas pasan por alto las realidades de los pueblos y nacionalidades indígenas, gran parte de esta situación se ve reflejada en la región Sierra del país, en donde el 75% de los docentes manifiesta que los instrumentos de evaluación no toman en cuenta los saberes ancestrales (Córdova-Salvador, 2024).
2. Enfoque punitivo: el proceso de evaluación docente posee dos alternativas, ascenso o sanción, lo cual genera una fuerte resistencia a la innovación docente al estar regidos bajo el mismo sistema centralizado (Martínez Ordóñez et al. 2025).
3. Brecha digital: la marcada diferencia socioeconómica del país ocasiona que gran parte de los establecimientos no cuenten con la estructura adecuada, mucho menos equipo tecnológico, un dato relevante manifiesta que solo el 32% de los establecimientos en el sector rural cuentan con conectividad para plataformas de evaluación formativa (Ortiz, 2025).

Al comparar el contexto de ambos países, podemos ver que España paso de un modelo punitivo a un modelo de asesoramiento pedagógico continuo, promovido a raíz de la LOMLOE, mejorando así los procesos educativos, evidenciando que el 68% de los centros donde se aplica autoevaluación institucional, son los centros donde se reportan avances en innovación docente (Vidorreta, 2024). Mientras que la experiencia ecuatoriana con pruebas centralizadas como “Ser Bachiller” (2017 – 2021) exhibe que si no existen las adaptaciones contextuales, los instrumentos de carácter evaluativo puede ser elementos en el incremento de la deserción escolar, principalmente en sectores rurales, además, casos como el de la provincia de Santa Elena en donde se evidencia que solo el 40% de su personal docente recibe capacitaciones para la aplicación de evaluaciones contextualizadas (Suárez Flores et al., 2024).

Este análisis nos lleva a entender que las tensiones tanto en Ecuador como en España son internas, las cuales son derivadas de contradicciones de origen estructural, entre los diferentes niveles y los actores del sistema. Una de estas tensiones comprende la discrepancia entre las ideologías gubernamentales y la realidad de la práctica educativa; En el caso de España, mientras los principios de los gobiernos progresistas impulsan principios de equidad, no obstante, en algunas administraciones autónomas se prioriza el cumplimiento de indicadores de origen cuantitativo (OEI, 2023). Así mismo, existe una brecha entre los discursos globales y las realidades locales, esta situación principalmente en Ecuador, en donde se adoptan las recomendaciones de organismos de carácter internacional como la OCDE, pero sin una adaptación al contexto plurinacional del contexto ecuatoriano (Aguilar, 2024). Finalmente, el impacto que tienen los actores del sistema educativo, pues pueden jugar un rol importante ante las tensiones latentes, por ejemplo; los sindicatos de docentes tanto de Ecuador y España, los cuales han tenido roles importantes al manifestar resistencia ante reformas que llegan a ser percibidas como imposiciones (Poblano, 2019).

Las políticas públicas son importantes para el desarrollo curricular, con lo cual, también mejoran el contexto social ya que, al ser un tema de carácter multidimensional, también constituyen el núcleo de diferentes tensiones en el contexto de los sistemas educativos. En el caso de español, la LOMLOE establece una articulación entre los principios de inclusión y evaluación, no obstante, la efectividad de las mismas depende en gran medida del financiamiento autónomo, comunidades como País Vasco, se ha demostrado que con un mayor nivel de inversión ha logrado establecer un 30% más de implementación efectiva en las prácticas de evaluación formativa (García y Sánchez, 2024). En Ecuador, la LOEI impulsa la evaluación integral, sin embargo, la puesta en práctica de ello se reduce al cumplimiento burocrático debido a la falta de mecanismos apropiados para el seguimiento, regulación y control, según datos del MinEduc (2023) únicamente el 20% de los centros educativos aplican las adaptaciones curriculares contextualizadas. La idea central tras analizar ambos casos, recae en que las políticas públicas deben alcanzar el equilibrio entre los estándares nacionales y la flexibilidad local, argumentando esto Aguilar (2024), “la efectividad evaluativa depende de políticas que reconozcan territorios como espacios pedagógicos, no solo administrativos” (p. 17). Ante lo expuesto surge la interrogante, ¿Qué puede aprender cada país del otro? Una forma de contrastar los hallazgos expuestos a lo largo de este proceso investigativo, se puede identificar en la siguiente tabla:

Tabla 5*Posibilidades de mejoras entre ambos países*

Mejoras	¿Qué puede mejorar España en relación a Ecuador?	¿Qué puede mejorar Ecuador en relación a España?
Procesos de evaluación docente	La integración de indicadores que consideren la diversidad cultural de su entorno en los estándares educativos.	Transformar los procesos punitivos en procesos de asesoramiento en el personal docente.
Innovación tecnológica	Adoptar estrategias basada en IA para la personalización del aprendizaje, incluyendo TIC.	Priorizar la formación docente en TIC antes que la infraestructura.
Gobernanza en el sistema educativo	Una mejor articulación entre las políticas nacionales y políticas locales, evitando la desconexión entre actores.	Descentralizar los procesos de evaluación para contextualizar las necesidades de diferentes regiones.

Nota: tabla de elaboración propia (2025).

Algunos ejemplos ilustrativos son: la experiencia ecuatoriana con la Agenda 2030 demuestra cómo se puede alinear las políticas educativas con los Objetivos del Desarrollo Sostenible y puede impulsar sostenibilidad ambiental, aunque requiere coherencia interinstitucional (JDEV, 2025). Por otra parte, en referencia al modelo español de inspección educativa (asesoría sin sanciones) podría reducir la resistencia docente en Ecuador, donde el 75% percibe la evaluación un elemento de amenaza (Martínez Ordóñez et al., 2025).

5.-Conclusiones

La comparación de las políticas públicas educativas en el nivel de bachillerato entre España y Ecuador durante el periodo 2014–2024 ha permitido identificar trayectorias diferenciadas en función de sus modelos políticos y normativos, los cuales inciden directamente en dimensiones como la equidad, la calidad y el acceso al sistema educativo. Este estudio evidenció cómo las decisiones estructurales e ideológicas en materia educativa se traducen en resultados tangibles para el alumnado. En el caso de España, la transición de la LOMCE a la LOMLOE supone un cambio paradigmático que prioriza la evaluación formativa, la inclusión y un enfoque basado en competencias, buscando un aprendizaje integral y adaptado a las necesidades de los alumnos. Por su parte, Ecuador mantiene un modelo centralizado, centrado en la evaluación sumativa y estandarizada, especialmente en el bachillerato. Aunque esta estrategia busca la homogeneización del sistema, tiende a restringir la contextualización pedagógica y la innovación docente.

El modelo descentralizado de España favorece la innovación y la adaptación a contextos locales, pero genera desigualdades en los resultados educativos entre comunidades autónomas, lo que pone de manifiesto la necesidad de mecanismos que garanticen la equidad territorial. En contraste, el modelo centralizado de Ecuador proporciona una base común, pero limita el reconocimiento de la diversidad cultural en los currículos. En este sentido, ambos países podrían beneficiarse de modelos híbridos que combinen las ventajas de la centralización y la descentralización, optimizando la equidad, la igualdad de oportunidades y la capacidad de innovación. Los procesos de evaluación docente e institucional también presentan notables diferencias. España promueve la mejora continua mediante inspecciones educativas y autoevaluaciones orientadas al acompañamiento pedagógico, lo que refuerza la confianza profesional y el desarrollo

docente. En cambio, en Ecuador, la evaluación está asociada a ascensos o sanciones, lo que genera resistencia y dificulta la implementación de enfoques pedagógicos formativos y contextualizados. Este enfoque punitivo, aunque pretende fortalecer la rendición de cuentas, puede desincentivar la innovación y afectar negativamente la calidad educativa.

Ambos países enfrentan brechas estructurales. España experimenta problemas de cohesión interregional y desafíos emergentes como el deterioro del bienestar emocional de los adolescentes vinculado al uso intensivo de redes sociales (FOMO). Ecuador, en cambio, se ve afectado por profundas desigualdades socioeconómicas entre sectores urbanos y rurales, con limitaciones en el acceso tecnológico y en la formación docente, lo que repercute negativamente en la inclusión y la equidad del sistema. La coyuntura política y la ideología gubernamental influyen de forma decisiva en el diseño y la implementación de las políticas educativas. Las transiciones de gobierno y las reformas curriculares que estas conllevan reflejan prioridades divergentes, afectando la continuidad y efectividad de las políticas a largo plazo. Por tanto, la estabilidad institucional y el consenso político resultan fundamentales para garantizar la sostenibilidad de las reformas educativas en ambos contextos.

Para España, se propone reforzar la equidad interregional mediante la articulación de estándares nacionales comunes, sin comprometer la flexibilidad y autonomía de las comunidades autónomas. Esto incluye el diseño de marcos curriculares de referencia que aseguren una base homogénea de competencias y contenidos. Asimismo, es necesario integrar en la formación inicial docente competencias en salud mental digital y alfabetización tecnológica, con especial atención a la detección de riesgos en línea. Esta preparación permitirá a los docentes enfrentar los desafíos derivados de un entorno digital en constante evolución. Para Ecuador, se recomienda avanzar hacia una descentralización progresiva, transfiriendo competencias evaluativas y curriculares a los distritos educativos. Esto facilitaría la contextualización de los procesos formativos, reconociendo las particularidades culturales, lingüísticas y socioeconómicas del país. Además, es urgente transformar los sistemas de evaluación docente, priorizando la retroalimentación y el acompañamiento pedagógico sobre enfoques sancionadores. Paralelamente, se requiere una inversión sostenida en infraestructura, conectividad y formación docente, especialmente en las zonas rurales, para reducir la brecha digital y garantizar una inclusión efectiva.

Ambos países se beneficiarían de la creación de un Observatorio Iberoamericano de Políticas Educativas, orientado al intercambio de buenas prácticas, innovación pedagógica y formación docente. Este espacio de colaboración permitiría capitalizar las fortalezas particulares de cada sistema, como la mentoría pedagógica y digital en España, o la adaptación comunitaria en Ecuador. Además, este observatorio podría desarrollar proyectos piloto conjuntos y evaluar el impacto de las políticas educativas, contribuyendo a fortalecer la toma de decisiones basada en evidencia. Finalmente, se recomienda que la orientación de las políticas públicas educativas esté alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente el ODS 4 (educación de calidad), el ODS 5 (igualdad de género) y el ODS 10 (reducción de desigualdades). Esto implicaría promover reformas inclusivas, equitativas y sostenibles, que respondan a las necesidades reales del alumnado y del profesorado, garantizando así no solo la adecuación política de las decisiones, sino también su coherencia con una visión a largo plazo de justicia educativa.

6.-Referencias bibliográficas

- Administración General del Estado. (2024). Organización del sistema educativo. https://administracion.gob.es/pag_Home/Tu-espacio-europeo/derechos-obligaciones/ciudadanos/educacion/sistema-educativo/organizacion.html
- Aguilar, R. (2024). *Políticas educativas comparadas: Tensiones entre globalización y contextos locales*. Revista Iberoamericana de Educación, 45(2), 10-25. https://www.researchgate.net/publication/353729386_Políticas_Educativas_Una_mirada_internacional_y_comparada
- Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial Suplemento 417. https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/04/ley_org%C3%A1nica_educacion_intercultural_abril2021.pdf
- Bajaña Calle, O. A., Chicaiza Marchán, A. L., Palacios Campos, J. S., Neira Valdez, M. A., Viteri Feijoo, J. J., y Zambrano Pasmay, R. (2025). La Importancia de la Inteligencia Artificial en el Aprendizaje de las Matemáticas en Estudiantes de Bachillerato de las Unidades Educativas Fiscales del Ecuador. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 6(1), 2217–2226. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.508>
- Bajaña Calle, O. A., Chicaiza Marchán, A. L., Preciado Bruno, F. de P., Garzón Tenemaza, Y. A., Rivas Redrovan, C. A., y Coloma Valdez, C. F. (2025). Impacto de la Gamificación en el Rendimiento Académico y la Motivación de los Estudiantes de Bachillerato en Ecuador. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 6(1), 1297–1308. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.459>
- Bajaña Calle, O. A., Crespo Burgos, F. F., Romero Piguave, M. J., Sánchez Villegas, J. C., Vargas Lascano, L. E., y Rizzo Franco, P. M. (2025). Análisis de las Necesidades Educativas en el Bachillerato en Ecuador: Desafíos y Propuestas para una Educación Inclusiva y de Calidad. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 6(1), 302–313. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.410>
- Baute, A. (2023). Implementación de la interdisciplina en el currículo universitario por docentes: una revisión sistemática con perspectiva de cambio educativo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 16, e2350. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2350
- Bermejo Rodríguez, J., y Toledo Lara, G. (2025). Hacia una comprensión filosófica del currículo: nuevas lógicas emergentes. *Revista de Estudios Pedagógicos Contemporáneos*, 1(1), 1-15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14677578>
- Boletín Oficial del Estado (BOE). (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Cáceres, P. (2019). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(2), 58-72. <https://www.redalyc.org/pdf/1710/171018074008.pdf>
- Cardozo, N., Canto Sáenz, R., y Roth Deubel, A.-N. (2021). Las teorías de las políticas públicas en y desde América Latina: una introducción. *Revista de Estudios Sociales*, 24(5), 3-18. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8297197.pdf>

- Castillo Heredia, L. J., Díaz Arrieta, R. H., y Valle Medina, F. D. (2025). Fortalecimiento de la Cultura de Ciberseguridad en Instituciones Educativas: Un Estudio de Caso de Capacitación y Concientización en Seguridad Informática para Estudiantes y Educadores del Bachillerato General Unificado en Ecuador. *Revista Social Fronteriza*, 5(1), e-606. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)606](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)606)
- Changoluisa Gaibor, L. G., Romero Silva, C. P., Ruiz Castro, L. I., Cabrera Mendoza, J. V., Espín Landázuri, M. A., y Fonseca Largo, C. E. (2024). Estrategia de directivos innovadores para minimizar la problemática de acceso de los estudiantes de bachillerato a la educación superior en el Ecuador. *Revista Interdisciplinaria de Educación, Salud, Actividad Física y Deporte*, 1(2), 138–157. <https://doi.org/10.70262/riesafd.v1i2.2024.32>
- Chávez Manzanillas, C. A. (2023). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su aporte en la Educación Ambiental ecuatoriana. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, 2(4), 110–136. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i4.5175>
- Congreso del Perú. (s. f.). Tema 3 Las políticas públicas. El ciclo de las políticas. [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/12FA59A3CDFDB93805257E3500720A92/\\$FILE/A2T3.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/12FA59A3CDFDB93805257E3500720A92/$FILE/A2T3.pdf)
- Consejo de Educación Superior (CES). (2017). Sistema de Educación Superior – Agenda 2030. https://www.ces.gob.ec/doc/regimen_academico/TALLERES_DE_PREGRADO_2017/AGENDA%202030-CES.pdf
- Contreras, M. (2023). Propuesta de un modelo para el análisis de la implementación de iniciativas estatales en educación. *Revista Calidad en la Educación*, (59), 77–98. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/773/631>
- Córdova-Salvador, A. (2024). Políticas públicas educativas para mejorar el desempeño docente. *Chakinan Journal*, 15(2), 102-115. <https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/850>
- Díaz-Barriga, F. (2020). Currículo: estudios y debates. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(3), 17-38. <https://www.redalyc.org/journal/6140/614074347001/html/>
- Díaz-Soler, C. J. (2020). Currículo: Estudios y debates. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(3), 07–10. <https://www.redalyc.org/journal/6140/614074347001/html/>
- Eurydice. (2025). Estructura y organización del sistema educativo en España. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/euryperia/spain/estructura-y-organizacion-del-sistema-educativo>
- Fernández, J. (2023). Diseño de situaciones de aprendizaje conforme a la LOMLOE. *Apice. Revista de Educación Científica*, 7(1), 1–12. https://revistas.udc.es/index.php/apice/article/download/arec.2023.7.1.9436/g9436_pdf
- González Vélez, J. (2022). El giro cualitativo en la investigación social: aproximaciones teóricas y metodológicas. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 1-12. https://cuadernots.utem.cl/wp-content/uploads/sites/10/2023/04/Cuaderno_ts-19-Art-10.pdf

- Guamán, P., y Tenutto, M. (2024). La Educación Superior intercultural en Ecuador: Trayectos, desafíos y perspectivas en el caso de estudio de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. *Revista Convergencia Educativa*, 16, 41–55. <https://doi.org/10.29035/rce.16.41>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- López, S. (2020). Hidden inequality in LOMCE. *ReiDocrea*, 3, 1–15. https://digibug.ugr.es/bitstream/10481/31298/6/ReiDoCrea_3_10.pdf
- López-García, M. (2023). Análisis comparativo de la calidad de la docencia universitaria para la formación docente en España. *Cuaderno de Pedagogía*, 1(2), 1–14. <https://cuaderno.wh201.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/513>
- Mac Ruairc, G. (2024). Una investigación multinivel de los factores relacionados con el rendimiento en Irlanda y España utilizando datos de PISA. *Frontiers in Education*, 9, 1306197. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1306197>
- Martínez Ordóñez, M., Villamar Vines, V., Zhindón Bermeo, E., y Armijos Romero, P. (2025). Inclusión educativa en el Ecuador: avances, desafíos y perspectivas desde la normativa vigente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 17525. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17525
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2011). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Reformas curriculares y evaluación en el bachillerato. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/MINEDUC-MINEDUC-2023-00086-A.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). Ecuador mejoró su sistema educativo en los últimos 7 años. <https://educacion.gob.ec/ecuador-mejoro-su-sistema-educativo-en-los-ultimos-7-anos/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). Sistema educativo ecuatoriano. <https://educacion.gob.ec/sistema-educativo-ecuatoriano/>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. Boletín Oficial del Estado, Núm. 295. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE)*. Boletín Oficial del Estado, Núm. 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). El sistema educativo español 2023-2024. Datos y cifras. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/datos-y-cifras-curso-escolar-2023-2024_181742/
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). Indicadores del sistema educativo español. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/sistema-estatal-indicadores.html>

Observatorio Brechas Digitales. (2024). Competencia Digital Docente y alumnado con TEA. Hacia la equidad educativa. <https://observatoriobrechasdigitales.org/wp-content/uploads/2025/02/Competencia-Digital-Docente-y-alumnado-con-TEA.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2023). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2020. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica*. Fundación Santillana. <https://www.fundacionsantillana.com/publicacao/miradas-educacion-iberoamerica-2020/>

Ortiz, M. (2025). Retos y oportunidades del uso de herramientas digitales en zonas rurales del cantón Baba. *Revista UISRAEL*, 12(1), 89–104. <https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/ro/article/view/1553>

Paredes, V., Cueva, M., y Salazar, L. (2022). Educación intercultural y bilingüe en el sistema educativo ecuatoriano: retos y perspectivas. *Revista Latinoamericana de Educación*, 48(1), 112–130. <https://acortar.link/SM5Y2w>

Pérez, R. (2024). Enfoques de las políticas públicas orientadas a la educación superior en Ecuador. *RECIAMUC*. <https://reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/download/1512/2453/2969>

Pérez-Carbonell, A., Ramos-Santana, G., y Martínez-Usarralde, M. (2021). Inclusión comparada: lo que afirma el profesorado español de educación superior. *Inclusión Social*, 9(3), 94–105. <https://contribution.usercontent.google.com/download?c=CgxiYXJkX3N0b3JhZ2USTxIMcmVxdWVzdF9kYXRhGj8KMDAwMDYzNTZmNzk4YWYwNWUwMTMwNzAwYmY3MzU0N2EyNzE5MDQ2YjZjNjBmZDNiZRiLEgcQiMeluMMUGAE&filename&opi=103135050>

Pinilla-Roa, A., Alcalde, M., Alfonso-Hernández, A. M., y Mini, A. (2023). Análisis bibliométrico de la producción científica sobre evaluación formativa en educación superior. *Journal of Law and Sustainable Development*, 16(2), 1–18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10042553>

Poblano, D. (2019). La intervención de los actores educativos en la formulación de políticas públicas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 2(9), 379–394. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9117222.pdf>

Quevedo Escobar, A. O., Idrovo, M. A., Carpio Paucar, R. I., Castillo Castillo, T. A., y Gordillo Gallegos, M. A. (2025). Evolución y perspectivas de las políticas públicas educativas en Ecuador. *Sapiens Discoveries International Journal*, 3(1), e-3105. <https://doi.org/10.71068/8m0q8r70>

RClimatol. (2024, 30 de enero). Las Tecnologías de la información y la comunicación y el desempeño docente en la educación: una revisión bibliográfica. <https://reclimatol.eu/2024/01/30/las-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-y-el-desempeno-docente-en-la-educacion-una-revision-bibliografica/>

Rodríguez, G., y González, J. (2020). La competencia científica en los estudios de Bachillerato en España: un análisis curricular retrospectivo. *Revista de Investigación en la Escuela*, 33, 103–119. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/19623/Q_33_%282020%29_08.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). (2022). Plan Estratégico Institucional 2021–2025. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2022/03/Plan-Estrate%CC%81gico-Institucional-2021-2025-Senescyt.pdf>
- Simbaña Gallardo, V. P., Espinosa Carrera, K. S., y Vinueza Castillo, D. E. (2020). Perspectivas a la producción científica del Ecuador. *Tsafiqui - Revista Científica En Ciencias Sociales*, 11(14), 117–129. <https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v14i1.656>
- Soto Molina, J. E., y Rodelo Molina, M. K. (2019). Fundamentos epistemológicos del currículo. *Amauta*, 18, (35), 55-95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7634432>
- Suárez Flores, C., Avelino Quimi, N., Suárez Soria, W, y Borbor Soriano, T. (2024). Evaluación del currículo y métodos de evaluación en el cantón Santa Elena – Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 138-149. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10386
- Toledo Lara, G. (2025). *El currículum como política pública educativa: desafíos e implicaciones*. *Revista Conrado*, 21(103), 1-10. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4312>
- Toledo Lara, G. (2020). El análisis de las políticas públicas como campo de estudio: algunas implicaciones. En G. Toledo (Ed.), *Políticas, universidad e innovación: retos y perspectivas* (pp. 89-111). Bosch editor.
- Torres, R., García, A., y Pérez, L. (2023). La práctica docente frente al COVID-19: experiencias y políticas emergenciales en Ecuador y España. *Revista Electrónica de Educación*, 17(1), 1–20. <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6126>
- Vidorreta, C. (2024). Funciones y competencias profesionales de la inspección educativa. *Supervisión* 21, 72(72). <https://doi.org/10.52149/Sp21/72.4>