

Realidad de la práctica pedagógica y curricular en la educación ecuatoriana en los centros educativos de básica y bachillerato

Reality of Pedagogical and Curricular Practice in Ecuadorian Education in Basic and Secondary Schools

Edith Francisca Camba Ronquillo¹

¹Universidad Santander, edithcamba8@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-8039-1707>, Ecuador

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 16-01-2026

Revisado 17-01-2026

Aceptado 15-02-2026

Palabras Clave:

Práctica pedagógica

Currículo

Educación básica

Bachillerato

Keywords:

Pedagogical practice

Curriculum

Basic education

Secondary education

RESUMEN

El presente estudio analiza la realidad de la práctica pedagógica y curricular en los centros educativos ecuatorianos de educación básica y bachillerato, con el propósito de identificar las brechas existentes entre los lineamientos curriculares oficiales y su aplicación en el aula. La investigación se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo descriptivo, empleando encuestas dirigidas a docentes y estudiantes para examinar dimensiones relacionadas con planificación, metodología, evaluación y actualización profesional. Los resultados evidencian la prevalencia de un modelo pedagógico tradicional centrado en la transmisión de contenidos, así como una marcada tendencia hacia la evaluación sumativa. Además, se identifica una limitada participación docente en procesos de formación continua, lo cual incide en la escasa incorporación de metodologías activas y estrategias formativas. Aunque la institución presenta condiciones organizativas estables y un cuerpo docente mayoritariamente joven, estas características no garantizan por sí mismas la innovación pedagógica. Se concluye que la mejora educativa requiere fortalecer el desarrollo profesional docente, promover la evaluación formativa y consolidar una cultura institucional orientada al aprendizaje significativo. El estudio aporta elementos para fundamentar propuestas de transformación pedagógica contextualizadas en la realidad ecuatoriana.

ABSTRACT

This study analyzes the reality of pedagogical and curricular practices in Ecuadorian basic and secondary schools, aiming to identify the gaps between official curricular guidelines and their actual implementation in the classroom. The research follows a quantitative descriptive approach, using structured surveys administered to teachers and students to examine dimensions related to planning, teaching methodology, assessment practices, and professional development. The findings reveal the predominance of a traditional pedagogical model focused on content transmission, as well as a strong tendency toward summative assessment practices. In addition, limited teacher participation in continuous professional development processes is identified, which affects the incorporation of active methodologies and formative assessment strategies. Although the institution demonstrates organizational stability and a predominantly young teaching staff, these characteristics alone do not ensure pedagogical innovation. The study concludes that educational improvement requires strengthening ongoing teacher training, promoting formative assessment practices, and consolidating an institutional culture oriented toward meaningful learning. These findings provide relevant insights to support context-based pedagogical transformation proposals within the Ecuadorian educational system and contribute to the broader discussion on improving teaching quality in basic and secondary education.

INTRODUCCIÓN

La práctica pedagógica constituye el eje central de la calidad educativa, en tanto configura las interacciones que posibilitan el aprendizaje significativo (Imbernón, 2020). En este sentido, analizar la realidad de dicha práctica permite comprender cómo se articulan las decisiones didácticas, metodológicas y evaluativas en el aula, especialmente en contextos donde persisten enfoques tradicionales. La práctica docente no solo refleja concepciones teóricas, sino también condiciones institucionales y culturales que inciden directamente en los resultados formativos.

El currículo representa una construcción sociocultural que organiza intencionalmente los saberes y orienta la acción educativa (Pinar, 2021). Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica se convierte en el espacio donde el currículo se concreta, se interpreta y se resignifica según las realidades del contexto. Por ello, la distancia entre el currículo prescrito y el currículo ejecutado constituye un punto crítico en el análisis de la educación contemporánea.

Las transformaciones educativas actuales exigen docentes capaces de integrar enfoques constructivistas y metodologías activas en sus procesos de enseñanza (Darling-Hammond et al., 2020). No obstante, diversas investigaciones evidencian que aún persisten prácticas centradas en la transmisión de contenidos y en la memorización mecánica. Esta tensión entre innovación curricular y tradición pedagógica define gran parte de la realidad educativa en América Latina.

La formación y actualización docente son factores determinantes para la mejora de la práctica pedagógica (OECD, 2021). Cuando los docentes no acceden a procesos permanentes de capacitación, se limita la posibilidad de implementar cambios curriculares con coherencia y profundidad. En consecuencia, la innovación educativa depende no solo de reformas normativas, sino del desarrollo profesional continuo del profesorado.

La evaluación educativa ha evolucionado hacia modelos formativos orientados al desarrollo de competencias (Black & Wiliam, 2021). Sin embargo, en muchos contextos escolares prevalecen prácticas evaluativas tradicionales que priorizan la calificación sobre la retroalimentación. Esta realidad incide directamente en la calidad del aprendizaje y en la construcción de una cultura evaluativa centrada en el progreso del estudiante.

El protagonismo del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un principio fundamental de la pedagogía contemporánea (Hattie, 2020). A pesar de ello, la observación de prácticas escolares revela que el docente continúa siendo el eje central de la dinámica del aula. Esta contradicción evidencia la necesidad de revisar críticamente las concepciones pedagógicas que orientan la acción educativa.

La coherencia curricular es un elemento clave para garantizar la articulación entre objetivos, contenidos, metodologías y evaluación (Priestley, Biesta & Robinson, 2021). Cuando dicha coherencia no se logra, el proceso formativo se fragmenta y pierde efectividad. Por ello, el análisis de la práctica pedagógica implica examinar cómo los docentes interpretan y aplican los lineamientos curriculares en su quehacer cotidiano.

La equidad y la inclusión constituyen principios rectores de las políticas educativas contemporáneas (UNESCO, 2022). Sin embargo, la implementación de estos principios en el aula depende de la capacidad del docente para adaptar estrategias y responder a la diversidad estudiantil. La realidad pedagógica muestra que aún existen desafíos significativos en la atención a las diferencias individuales y contextuales.

La investigación educativa ha demostrado que la cultura institucional influye decisivamente en la práctica pedagógica (Fullan, 2020). Cuando la institución promueve el trabajo colaborativo y la reflexión crítica, se fortalecen los procesos de innovación curricular. En cambio, entornos rígidos y jerárquicos tienden a reproducir esquemas tradicionales que dificultan la transformación educativa.

El análisis crítico de la práctica pedagógica y curricular permite identificar brechas entre el discurso reformista y la realidad del aula (Biesta, 2022). Comprender estas brechas resulta fundamental para diseñar propuestas de mejora sustentadas en evidencia científica. De esta manera, el estudio de la realidad educativa no solo describe una situación, sino que orienta acciones concretas hacia una educación más pertinente y de calidad.

La educación ecuatoriana ha experimentado reformas estructurales orientadas a garantizar calidad, equidad e inclusión en todos los niveles del sistema (UNESCO, 2022). En los centros de educación básica y bachillerato, estas reformas se han traducido en actualizaciones curriculares y en la adopción del enfoque por competencias, aunque su implementación efectiva depende de las condiciones institucionales y del acompañamiento pedagógico a los docentes.

Las políticas educativas en América Latina han buscado fortalecer la articulación entre educación básica y secundaria para evitar la deserción escolar (CEPAL, 2021). En el contexto ecuatoriano, esta articulación resulta fundamental para asegurar la continuidad formativa del estudiante, especialmente en zonas donde persisten brechas socioeconómicas que afectan el rendimiento académico.

El desempeño escolar en países de ingreso medio está estrechamente vinculado a factores socioeconómicos y a la calidad del entorno escolar (OECD, 2020). En Ecuador, los centros educativos de básica y bachillerato

reflejan estas desigualdades, evidenciando diferencias significativas entre instituciones urbanas y rurales en cuanto a infraestructura, recursos y oportunidades de aprendizaje.

La formación docente continua es uno de los principales determinantes de la mejora educativa sostenible (Darling-Hammond et al., 2020). En los centros ecuatorianos, la actualización profesional influye directamente en la capacidad de los docentes para aplicar metodologías activas, integrar tecnologías y responder a las demandas del currículo nacional.

La incorporación de tecnologías digitales en la educación secundaria ha mostrado efectos positivos cuando se acompaña de estrategias pedagógicas adecuadas (Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2021). En el bachillerato ecuatoriano, la integración tecnológica aún enfrenta desafíos relacionados con conectividad, capacitación y uso didáctico pertinente de los recursos digitales.

La evaluación formativa mejora el aprendizaje cuando promueve retroalimentación constante y autorregulación estudiantil (Black & Wiliam, 2021). No obstante, en muchos centros educativos ecuatorianos de básica y bachillerato todavía predominan prácticas evaluativas centradas en exámenes sumativos, lo que limita el desarrollo integral de competencias.

La educación inclusiva requiere prácticas pedagógicas diferenciadas que respondan a la diversidad del alumnado (Ainscow, 2020). En Ecuador, aunque la normativa respalda la inclusión, los centros educativos enfrentan retos para atender adecuadamente a estudiantes con necesidades educativas especiales debido a limitaciones en recursos especializados.

El liderazgo directivo incide significativamente en la cultura organizacional y en la mejora de los aprendizajes (Leithwood et al., 2020). En los centros ecuatorianos, la gestión escolar efectiva favorece el trabajo colaborativo docente y la planificación estratégica, elementos clave para consolidar procesos pedagógicos coherentes en básica y bachillerato.

La transición de la educación básica al bachillerato representa un momento crítico en la trayectoria académica del estudiante (UNICEF, 2021). En el sistema ecuatoriano, fortalecer la orientación vocacional y el acompañamiento emocional resulta esencial para reducir el abandono escolar y promover proyectos de vida sólidos.

La calidad educativa se relaciona con la capacidad del sistema para garantizar aprendizajes relevantes y contextualizados (Biesta, 2022). En los centros educativos ecuatorianos, el desafío radica en armonizar las exigencias curriculares nacionales con las realidades socioculturales locales, asegurando que la educación básica y el bachillerato respondan a las necesidades del país y contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes.

La práctica pedagógica en los centros educativos ecuatorianos de básica y bachillerato presenta una brecha entre el currículo prescrito y su aplicación real en el aula. Aunque el marco normativo promueve un enfoque por competencias, metodologías activas y aprendizaje significativo, en la práctica predominan estrategias tradicionales centradas en la transmisión de contenidos y la memorización. Esta situación limita el desarrollo de habilidades críticas, reflexivas y autónomas en los estudiantes.

La formación y actualización docente constituyen un factor determinante en la calidad del proceso educativo, pero no siempre se desarrollan de manera sistemática y contextualizada. En diversos centros educativos, los docentes enfrentan dificultades para integrar innovaciones pedagógicas, tecnologías educativas y estrategias inclusivas, lo que genera inconsistencias en la implementación curricular. Esta problemática incide directamente en los niveles de logro académico y en la motivación estudiantil.

La evaluación del aprendizaje continúa enfocándose, en muchos casos, en prácticas sumativas que priorizan la calificación por encima de la retroalimentación formativa. Aunque el discurso educativo actual enfatiza la evaluación como herramienta de mejora continua, su aplicación efectiva no siempre se evidencia en el aula. Esta contradicción afecta la construcción de procesos de autorregulación y el fortalecimiento de competencias integrales en los estudiantes de básica y bachillerato.

El presente estudio se direcciona a analizar la realidad de la práctica pedagógica y curricular en los centros educativos de básica y bachillerato de la Unidad Educativa Narcisca de Jesús, con el fin de identificar las brechas existentes entre los lineamientos oficiales y su aplicación en el aula. Esta investigación se justifica porque la calidad educativa depende de la coherencia entre currículo, metodología y evaluación, así como del fortalecimiento profesional docente; comprender esta realidad permite fundamentar propuestas de mejora orientadas a garantizar aprendizajes significativos, inclusivos y pertinentes para el desarrollo integral de los estudiantes.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, orientado a analizar la realidad de la práctica pedagógica y curricular en los centros educativos de básica y bachillerato. Este enfoque permite recopilar y sistematizar información objetiva sobre las percepciones y prácticas docentes, facilitando la identificación de patrones y tendencias dentro del contexto educativo investigado. El diseño descriptivo se

selecciona porque posibilita examinar fenómenos educativos tal como se presentan en su entorno natural, sin manipulación de variables.

La población objeto de estudio está conformada por docentes y estudiantes de los niveles de educación básica y bachillerato de la Unidad Educativa Narcisca de Jesús del cantón Nobol provincia del Guayas, considerando su participación directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La muestra se determina mediante un procedimiento no probabilístico por conveniencia, debido a la accesibilidad y disponibilidad de los participantes dentro de la institución dejando un total de 20 estudiantes y 20 docentes.

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta estructurada dirigida tanto a docentes como a estudiantes. Esta implicó preguntas cerradas y de opción múltiple que permiten cuantificar las respuestas; el cuestionario aborda dimensiones relacionadas con planificación curricular, metodologías de enseñanza, evaluación del aprendizaje y actualización profesional docente. Este instrumento facilita la obtención de datos comparables y sistemáticos que reflejan la realidad institucional.

El procedimiento metodológico incluye la aplicación directa de los instrumentos en el entorno escolar, garantizando condiciones similares para todos los participantes. Posteriormente, los datos se organizan, tabulan y analizan mediante estadística descriptiva, empleando frecuencias y porcentajes para interpretar los resultados. Este proceso permite evidenciar tendencias y establecer relaciones entre las variables estudiadas.

Finalmente, el estudio asegura criterios de validez y confiabilidad mediante la revisión del instrumento por expertos en el área educativa y la aplicación piloto previa a su implementación definitiva. Asimismo, se respetan principios éticos como el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el uso académico de los resultados. Estos procedimientos garantizan rigor científico y coherencia metodológica en la investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Respecto a los docentes, los resultados fueron los siguientes:

Tabla 1: Encuesta aplicada a docentes

Dimensión evaluada	Categoría / Indicador	Frecuencia (n=20 docentes)	Porcentaje
Tipo de institución	Particular religioso	20	100%
	Fiscal / Fiscomisional	0	0%
	Particular laico		
Ubicación del centro	Urbano	20	100%
	Rural	0	0%
Sexo del docente	Masculino	10	50%
	Femenino	10	50%
Edad del docente	25–30 años	9	45%
	31–40 años	6	30%
	41–50 años	5	25%
Actualización profesional	No se actualiza regularmente	15	75%
	Se actualiza regularmente	5	25%
Modelo pedagógico predominante	Tradicional	15	75%
	Constructivista u otros	5	25%
Enfoque de evaluación	Predominantemente sumativa	14	70%
	Formativa / mixta	6	30%

Los resultados evidencian que el centro educativo pertenece en su totalidad al sector particular religioso y se ubica en zona urbana. Existe equidad en la distribución de género del personal docente, con predominio de docentes jóvenes entre 25 y 30 años.

Sin embargo, se observa que el 75% de los docentes no participa regularmente en procesos de actualización profesional, lo que se relaciona con la prevalencia de prácticas pedagógicas tradicionales. Asimismo, la evaluación se mantiene mayoritariamente en un enfoque sumativo, lo cual refleja una brecha entre el discurso curricular por competencias y la práctica real en el aula.

Tabla 2: Encuesta aplicada a estudiantes

Dimensión evaluada	Categoría / Indicador	Frecuencia estudiantes)	(n=20	Porcentaje
Nivel educativo	Educación Básica	10		50%
	Bachillerato	10		50%
Percepción del modelo de enseñanza	Tradicional (clases expositivas)	15		75%
	Participativo / constructivista	5		25%
Actualización docente percibida	Docentes no se actualizan	15		75%
	Docentes sí se actualizan	5		25%
Metodologías empleadas	Predomina dictado y memorización	14		70%
	Uso de dinámicas y actividades prácticas	6		30%
	Exámenes escritos tradicionales	14		70%
Tipo de evaluación	Evaluaciones formativas / proyectos	6		30%
	Limitado o poco frecuente	13		65%
Uso de recursos tecnológicos	Frecuente y pedagógicamente guiado	7		35%
	Motivación media o baja	12		60%
Motivación en clases	Alta motivación	8		40%

Los resultados muestran que los estudiantes perciben un predominio del modelo pedagógico tradicional en el aula, caracterizado por clases expositivas, dictado y evaluaciones centradas en exámenes escritos. Asimismo, el 75% considera que los docentes no realizan procesos constantes de actualización profesional, lo que coincide con los datos obtenidos en la encuesta aplicada al profesorado.

Además, se evidencia un uso limitado de recursos tecnológicos y metodologías activas, situación que impacta en los niveles de motivación estudiantil. Estos hallazgos refuerzan la existencia de una brecha entre el enfoque curricular oficial basado en competencias y la práctica pedagógica real en los niveles de educación básica y bachillerato.

Los resultados del estudio evidencian una fuerte prevalencia de prácticas pedagógicas tradicionales, evaluación predominantemente sumativa y limitada actualización docente, lo cual confirma la existencia de una brecha entre el currículo prescrito y su aplicación real en el aula. Esta situación coincide con investigaciones recientes en América Latina que señalan que la transición hacia modelos pedagógicos activos y centrados en el estudiante avanza de manera gradual y enfrenta resistencias estructurales e institucionales. La literatura actual sostiene que las reformas curriculares, por sí solas, no garantizan cambios efectivos si no se acompañan de procesos sostenidos de formación y seguimiento docente.

La evidencia científica reciente destaca que la formación profesional continua constituye uno de los factores más influyentes en la mejora de los aprendizajes, siempre que se desarrolle de manera sistemática, colaborativa y vinculada a la práctica real del aula. Sin embargo, cuando la capacitación es esporádica o descontextualizada, su impacto en los resultados estudiantiles resulta limitado. En este sentido, el alto porcentaje de docentes que no participa regularmente en procesos de actualización representa un obstáculo significativo para la implementación coherente del enfoque por competencias promovido en el sistema educativo ecuatoriano.

En relación con la evaluación, estudios contemporáneos demuestran que la evaluación formativa tiene efectos positivos en el rendimiento académico y en la autorregulación del aprendizaje cuando incorpora retroalimentación constante y criterios claros de desempeño. No obstante, los resultados del estudio muestran que continúa predominando una evaluación centrada en exámenes escritos y calificaciones numéricas, lo cual reduce las oportunidades de mejora progresiva. Esta discrepancia entre el enfoque evaluativo recomendado y la práctica real limita el desarrollo integral de competencias en los estudiantes de básica y bachillerato.

Respecto al modelo pedagógico, las revisiones recientes confirman que las metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos o en problemas favorecen la motivación, el pensamiento crítico y la transferencia de conocimientos. Sin embargo, su efectividad depende de condiciones institucionales adecuadas, liderazgo pedagógico y acompañamiento docente. La persistencia de clases expositivas y

centradas en el docente, evidenciada en los resultados, sugiere que la innovación metodológica enfrenta barreras relacionadas con cultura institucional, carga laboral y falta de apoyo técnico.

En cuanto a la integración de tecnologías educativas, la literatura señala que el uso pedagógico de herramientas digitales mejora el aprendizaje únicamente cuando se articula con estrategias didácticas bien diseñadas y formación docente específica. Los hallazgos del estudio indican un uso limitado o poco sistemático de recursos tecnológicos, lo cual coincide con investigaciones que advierten que la simple disponibilidad de dispositivos no garantiza innovación educativa. La brecha digital no solo es de acceso, sino también de competencias pedagógicas digitales.

Asimismo, la motivación estudiantil se encuentra estrechamente vinculada con metodologías participativas, retroalimentación efectiva y ambientes escolares colaborativos. La percepción de motivación media o baja entre los estudiantes se relaciona con la predominancia de prácticas tradicionales y evaluaciones centradas en resultados finales. La literatura reciente sostiene que fortalecer la participación activa del estudiante y diversificar estrategias de enseñanza contribuye significativamente a mejorar el compromiso académico.

Desde una perspectiva sistémica, los estudios actuales sobre mejora escolar resaltan la importancia del liderazgo directivo y del trabajo colaborativo entre docentes como motores de cambio pedagógico. La transformación educativa requiere coherencia entre currículo, evaluación, desarrollo profesional y cultura institucional. En este contexto, los resultados del estudio sugieren que cualquier propuesta de mejora debe contemplar estrategias integrales que incluyan acompañamiento docente, rediseño evaluativo y fortalecimiento del liderazgo pedagógico.

CONCLUSIÓN

El estudio concluye que la práctica pedagógica en los centros educativos de básica y bachillerato analizados se caracteriza por una predominancia del modelo tradicional de enseñanza, centrado en la transmisión de contenidos y en metodologías expositivas. Esta realidad evidencia una brecha significativa entre el enfoque curricular oficial basado en competencias y su aplicación efectiva en el aula. La persistencia de esquemas pedagógicos tradicionales limita el desarrollo de habilidades críticas, reflexivas y autónomas en los estudiantes.

Se determina que la actualización profesional docente constituye un factor clave para la transformación educativa; sin embargo, los resultados muestran una participación insuficiente en procesos sistemáticos de formación continua. Esta situación incide directamente en la capacidad del profesorado para implementar metodologías activas, estrategias inclusivas y herramientas tecnológicas con pertinencia pedagógica. La mejora de la calidad educativa depende, por tanto, del fortalecimiento sostenido del desarrollo profesional docente.

En relación con la evaluación del aprendizaje, el estudio evidencia el predominio de prácticas sumativas centradas en exámenes escritos y calificaciones numéricas. Esta tendencia reduce las oportunidades de retroalimentación formativa y limita el proceso de autorregulación del estudiante. La incorporación sistemática de evaluación formativa se presenta como una condición necesaria para fortalecer el aprendizaje significativo y el logro de competencias integrales.

Asimismo, se concluye que la integración de recursos tecnológicos en el proceso educativo es aún incipiente y carece de una articulación didáctica sólida. La presencia de herramientas digitales no garantiza innovación si no se acompaña de capacitación docente y planificación pedagógica adecuada. La brecha identificada no solo es tecnológica, sino también metodológica y formativa.

Finalmente, el estudio determina que la mejora de la práctica pedagógica y curricular requiere un enfoque integral que articule currículo, evaluación, formación docente y liderazgo institucional. La transformación educativa no depende exclusivamente de reformas normativas, sino de la coherencia entre políticas, cultura escolar y acción docente. En este sentido, el análisis realizado aporta evidencia científica contextual que fundamenta la necesidad de diseñar estrategias institucionales sostenidas orientadas a garantizar una educación de calidad en los niveles de básica y bachillerato.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Biesta, G. (2022). Reclaiming teaching for teacher education. *Educational Philosophy and Theory*, 54(3), 360–374. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1792617>
- Black, P., & Wiliam, D. (2021). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1941927>
- Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). Digital competence in education. *Education Sciences*, 11(2), 56. <https://doi.org/10.3390/educsci11020056>

- CEPAL. (2021). Educación y desigualdad en América Latina. *Revista CEPAL*, 134, 45–62. <https://doi.org/10.18356/16820908-134>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2022). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003283027>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781071802779>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Fullan, M. (2020). Learning and the pandemic. *Prospects*, 49, 91–94. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09483-3>
- Hattie, J. (2020). Visible learning effect sizes when schools are closed. *Educational Psychology Review*, 32, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09572-7>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2004.3.66178>
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo profesional docente y mejora educativa. *Revista de Educación*, 389, 13–30. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-455>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- OECD. (2020). PISA 2018 Results. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- OECD. (2021). Teachers’ professional learning study (TALIS). *OECD Education Working Papers*, 256. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Pinar, W. (2021). Curriculum theory and educational reform. *Journal of Curriculum Studies*, 53(3), 275–289. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1868346>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2021). Curriculum making in schools. *The Curriculum Journal*, 32(2), 157–175. <https://doi.org/10.1002/curj.85>
- Souza, A. C., Alexandre, N. M. C., & Guirardello, E. B. (2017). Psychometric properties in instruments evaluation of reliability and validity. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 26(3), 649–659. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742017000300022>
- UNESCO. (2022). Reimagining our futures together: Education for inclusion. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- UNICEF. (2021). Secondary education and school transition in Latin America. <https://doi.org/10.18356/9789210056151>