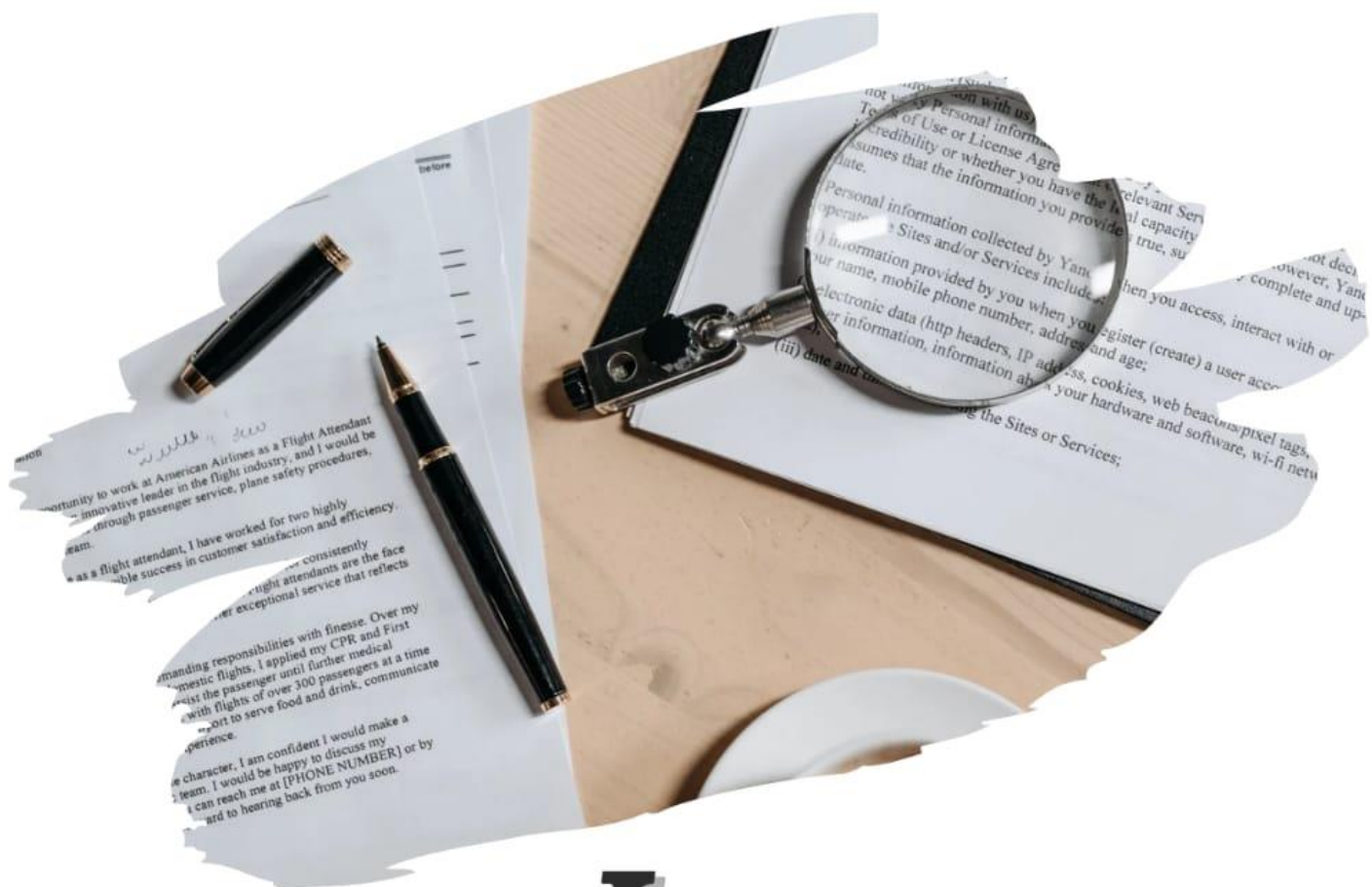




La Investigación en Ciencias de la Educación

Innovaciones para la Academia

Compilador:
Darwin Patricio García A.

Autores

Ledys Hernández Chacón

Karen Andrea Armas Sánchez

Darwin Italo Chicaiza Aucapiña

Alexander Ramón Lárez Lárez

Darwin Patricio García Ayala

Libro con revisión de pares



Fundación Editorial Crisálidas

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquiera otro, sin la autorización previa por escrito de Fundación Editorial Crisálidas.

DERECHOS RESERVADOS.

Copyright © 2022

Fundación Editorial Crisálidas

Callejón, avenida 3era 128 y calle 6ta

Guayaquil, Ecuador.

Telf.: 0982842107

fundacioneditorialcrisalidas@gmail.com

ISBN: 978-9942-7023-1-9

Impreso y hecho en Ecuador

Dirección editorial: Lic. Josselyne Peralta C.

Coordinación técnica: José Vicente Monti

Diagramación: Vanessa Villavicencio Cruz

Diseño gráfico: Lic. Josselyne Peralta C.

Fecha de publicación: 22 de agosto, 2022



Editorial Crisálidas

Guayaquil – Ecuador

Contenido

Agradecimientos	7
Dedicatoria	8
Prólogo.....	9
Introducción.....	11
CAPÍTULO I.....	15
INTERCULTURALIDAD Y BILINGÜISMO. APROXIMACIONES A UNA POSIBLE ÉTICA EDUCATIVA	15
CAPÍTULO II	32
CLIMA ESCOLAR Y DIVERSIDAD SEXOGENÉRICA	32
CAPÍTULO III	45
FORTALECIMIENTO TEÓRICO-PRÁCTICO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE DEL CANTÓN OTAVALO, ECUADOR.....	46
CAPÍTULO IV.....	57
POLÍTICAS EDUCATIVAS:	58
¿LEGÍTIMADORAS DE LA DESIGUALDAD?	58
CAPÍTULO V	84
RECURSOS DIDÁCTICOS PARA ENSEÑAR EN ENTORNOS VIRTUALES DURANTE LA PANDEMIA EN LA UNIVERSIDAD DE OTAVALO.....	84
REFERENCIAS	112
AUTORES	125

*Las escuelas son lugares, tiempos y formas que no debieran
parecerse a ningún otro.*

Carlos Skliar

Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad de Otavalo por el apoyo en la concreción de este libro, a las unidades educativas y casas de estudio de nivel superior en el territorio nacional que han permitido la inserción de investigadores para realizar un trabajo organizado y técnico que se plasman en las siguientes páginas. De manera especial nuestro agradecimiento a docentes y estudiantes, este trabajo es por ustedes y para ustedes.

Los autores.

Dedicatoria

*A todos quienes observan en el quehacer educativo,
la herramienta real para un cambio social.
Los autores.*

Prólogo

La investigación en Ciencias de la Educación: Innovaciones para la Academia, es una obra actualizada e innovadora, acorde a los nuevos retos de la pedagogía y su influencia en la gestión del conocimiento, la obra que se presenta es el resultado de opiniones y experiencias acumuladas por los autores que además de ser docentes, también combinan la investigación y la articulación de la extensión universitaria, el presente libro demuestra su carácter dinámico, multidisciplinario permitiendo expandir sus perspectivas en el entorno pedagógico actual.

En este libro de texto se abordan dos dimensiones pedagógicas: la actualización docente y la segunda a su vez presenta una utilidad como material de guía y consulta, la cual nos ha permitido estructurar la misma en cinco capítulos los cuales presentamos a continuación:

Capítulo No 1: Interculturalidad y bilingüismo: aproximaciones a una posible ética educativa

Capítulo No 2: Clima escolar y diversidad sexo genérica

Capítulo No 3: Fortalecimiento teórico-práctico en la formación profesional docente del cantón Otavalo

Capítulo No 4: Políticas educativas: ¿legitimadoras de la desigualdad?

Capítulo No 5: Recursos didácticos para enseñar en entornos virtuales durante la pandemia en la universidad de Otavalo

A lo largo de estos capítulos, el lector encontrará un material básico para el desarrollo pedagógico en los diferentes niveles educacionales. De este modo y en conjunto con sus autores puede adaptarse a los temarios prácticamente de cualquier profesional de la educación, quienes podrán ampliar sus conocimientos mediante previas consultas a la bibliografía referenciada, aplicado a áreas específicas del conocimiento intensificando las perspectivas de los lectores.

El colectivo de prestigiosos autores académicos universitarios, que han elaborado el presente libro, enmarcaron desde la idea hasta su realización un pluralismo metodológico orientado a la libertad del método, trazando un objetivo para todos encaminado a: Exponer las experiencias de investigación en el área educativa como herramientas metodológicas dirigidas a profesores para la promoción de la calidad educativa como objetivo del programa de desarrollo sostenible respondiendo a la agenda 2030.

Finalmente, hemos de señalar que esta ha sido la experiencia en la que sus autores se han aventurado en ella, viéndola como algo importante tanto para su formación, como para el futuro, de lo que se trata es de hacer el mejor esfuerzo.

PhD: Jesús F González Alonso.

EL HIJO DE LAZARITA

Introducción

La práctica educativa permite establecer puntos de referencia, que se enmarcan dentro de aspectos cognitivos, procedimentales, actitudinales y afectivos, todos estos que han logrado ser identificados, necesitan de atención y tratamiento, y esto se consigue a través de procesos ordenados y secuenciales, propios de la investigación científica, y que en este caso se centra en el área de la educación, este andamiaje técnico, permite encontrar alternativas de mejora, solución y potenciación.

El amplio laboratorio social que es el ámbito educativo, y que se despliega dentro y fuera de los espacios asignados para su desarrollo, ya sea presencial o virtual, hace posible la aplicación de diferentes métodos y técnicas de investigación de orden cualitativa, cuantitativa y mixta, y que luego de un adecuado diseño metodológico y correcta aplicación, harán que los resultados obtenidos determinen la creación de propuestas innovadoras orientadas a la transformación de las realidades existentes.

En este libro se sistematizan aquellas experiencias investigativas desarrolladas en diferentes contextos sociales y culturales, conllevan diferentes abordajes metodológicos, multiplicidad de técnicas aplicadas, y cada una de estas experiencias plasman innovaciones educativas en función de aquellos puntos de referencia descritos inicialmente, dentro de los cuales, de manera general, abordan elementos concernientes a la interculturalidad y leguas ancestrales, en otro entorno, se hace un proceso reflexivo sobre el clima escolar y el enfoque de género y cómo se integran elementos de alteridad y otredad para su comprensión, posteriormente se analiza qué sucede con la educación y pos pandemia y cuál es la realidad y futuro de la enseñanza frente al retorno a la presencialidad y la realidad de los entornos virtuales para el aprendizaje.

Más a detalle, esta obra consta de cinco estudios que son derivados de procesos investigativos de mayor envergadura, los

mismos que fueron gestados por varias Universidades del Ecuador y que aterrizan en estos capítulos como producto de abordajes específicos en contextos concretos, de estas experiencias surge este libro, su primer capítulo parte de una reflexión en la cual interviene la educación intercultural bilingüe que plantea una ética educativa desde estas dos aristas, y cómo en el Ecuador el uso de las lenguas ancestrales se enfrentan a una potencial extinción, y alrededor de esta problemática se analiza el papel del estado, el sistema educativo vigente y rol de los docentes, esto, frente a postulados científicos que alertan sobre este proceso de alienación lingüística y étnica si no se toman ciertas decisiones y acciones puntuales.

Continúa este libro, en su segundo capítulo, con un estudio que aborda la inclusión de personas que pertenecen a la diversidad sexual y de género, toma como recurso metodológico el uso de las narrativas autobiográficas, y narra desde este enfoque la transición de una estudiante en formación universitaria y cómo su entorno, estudiantes y maestros, formaron parte de este proceso, finalizando con una reflexión sobre el clima escolar, la sana convivencia y cómo se consideran los elementos de la alteridad y otredad en la comprensión de las diferencias.

Un tercer capítulo se estructura a partir de un estudio realizado en el establecimiento de un diagnóstico de necesidades de capacitación en un grupo focal de docentes, que al desarrollar por casi dos años una educación mediada a través del internet, presentan falencias metodológicas en los procesos de enseñanza al momento de la transición a la presencialidad, tiene como base metodológica la investigación participante y la observación directa, este estudio manifiesta la importancia de los procesos de capacitación y cómo las universidades tienen la responsabilidad de proporcionar un acompañamiento pedagógico y metodológico enfocada a brindar soluciones específicas e innovadoras a dichas problemáticas.

El libro en su cuarto capítulo parte desde un abordaje histórico donde se contextualiza el rol de la política pública en temas educativos y cómo estos han incidido en la toma de decisiones y cómo

han concebido a la educación desde las diferentes posturas de pensamiento de los gobiernos de turno y el choque frente a las realidades culturales, étnicas y de saberes, continúa a través de planteamientos filosóficos, la situación actual de la educación en el Ecuador como el resultado a la concepción y desarrollo de las políticas educativas.

Para el cierre del libro, se presenta el capítulo final que es de orden tecnológico, ya que realiza un análisis de los recursos didácticos utilizados por los docentes de la Universidad de Otavalo en los entornos virtuales, esto, en pleno confinamiento por motivos de Covid-19. Desarrolla desde una perspectiva integral y con base a un estudio cuantitativo, con diseño descriptivo y de corte transversal, cuáles son los recursos de mayor uso, establece las principales limitaciones, haciendo una exhaustiva radiografía sobre el uso y correcta utilización de los entornos virtuales, y como se constituyen en espacios idóneos de enseñanza y de aprendizaje en el que se fortalece y evidencia los elementos colaborativos y cooperativos entre el docente y los estudiantes.

A través de las siguientes páginas, este grupo de investigadores vinculados a la docencia, comparten aquellas experiencias y hallazgos en realidades específicas, pretenden en este caso, motivar a todo aquel profesional inmerso en el área de las ciencias de la educación, a realizar trabajos investigativos que partan de aquellas necesidades que se evidencian en sus sitios de trabajo, en su dinámica diaria, en este devenir docente.

Darwin Patricio García Ayala

COMPILADOR

CAPITULO I

INTERCULTURALIDAD Y BILINGÜISMO. APROXIMACIONES A UNA POSIBLE ÉTICA EDUCATIVA

INTERCULTURALIDAD Y BILINGÜISMO. APROXIMACIONES A UNA POSIBLE ÉTICA EDUCATIVA

Ledys Hernández Chacón

RESUMEN

El presente texto explora aristas múltiples de la interculturalidad y su relación intrínseca con el uso de las lenguas indígenas, dentro de los espacios educativos en contextos étnicos de Ecuador. La reflexión se encuentra organizada en tres partes: Una primera, que aborda la problemática de la extinción de las lenguas indígenas y su relación con la pérdida de la diversidad cultural. La segunda, que analiza la educación intercultural y bilingüe desde la política educativa vigente en Ecuador y, especialmente durante los dos últimos años. La tercera, que presenta la perspectiva intercultural bilingüe como una ética posible en la práctica educativa. La problemática es analizada desde la conjunción de factores complejos que circundan estas dos ideas. Por un lado, la interculturalidad como ejercicio educativo y, por otro; el uso de las lenguas indígenas como manifestación de dicha interculturalidad, dentro de un proyecto educativo que se define como educación intercultural bilingüe en Ecuador. Los datos que se presentan demuestran la existencia de una crisis histórica en la implementación de las políticas territoriales y el modelo educativo vigente, agudizada debido a las brechas socioeconómicas, educativas y digitales que se evidenciaron durante la pandemia. Finalmente, el

trabajo presenta la propuesta de una postura ética educativa teniendo como ejes transversales del currículo escolar la interculturalidad y el bilingüismo, si distinciones fragmentadas para una educación más holística, inclusiva y equitativa.

ABSTRACT

The present document explores multiple scopes of interculturality and its relationships with indigenous languages, in educational ethnics contexts in Ecuador. The reflection is organized in three parts: the first one deals with the problema of the extinction of indigenous languages and the loss of cultural diversity. The second analyzes intercultural and bilingual education from the current educational policy in Ecuador, especially during the last two years. The third, presents the bilingual intercultural perspective as a posible ethic in educational practice. The problema is analyzed from the conjunction of complex factors that surround these ideas. On the one hand, interculturality as an educational exercise and, on the other, the use of indigenous languages as a manifestation of interculturality. The data presented demonstrates the existence of a historical crisis in the implementatios of territorial policies and the current educational model, deepen due to the socioeconomic, educational and digital gaps evidenced during the pandemic. Finally, the work presents the proposal of an educational ethical posture having interculturality and bilinguismal as a transversal axes of the curriculum, withouth fragmented distinctions for a more holistic, inclusive and equitable education.

PALABRAS CLAVE: interculturalidad, bilingüismo, ética educativa.

Keywords: interculturality, bilingualism, educational ethic.

Introducción

Comprender el fenómeno educativo de la interculturalidad y bilingüismo en Ecuador resulta complejo y no exento de tensiones históricas que abarcan ámbitos macro y micro causales. La problemática tiene una connotación mucho más amplia si se tiene en cuenta que de las más de seis mil lenguas que existen en el mundo, apenas un 4% de la población habla el 97% de ellas. Si bien los pueblos indígenas ocupan menos del 6% de la demografía mundial, hablan más de 4000 lenguas, siendo el referente de la diversidad lingüística del planeta. Cada año desaparecen alrededor de 26 lenguas en el mundo (Naciones Unidas, 2003).

De acuerdo con las estimaciones presentadas en el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, establecido por las Naciones Unidas; el 95% de las lenguas indígenas se encuentran en peligro de extinción y habrán muerto para finales del presente siglo (Naciones Unidas, 2003). De la misma manera, el Programa de Salvaguarda de las lenguas en peligro, llevado a cabo por la Unesco, predice que, a finales del siglo XXI el 90% de las lenguas habrán sido totalmente sustituidas por las dominantes (Unesco, 2003).

Si comprendemos que la diversidad lingüística es un patrimonio de la Humanidad, ya que la lengua es mucho más que un conjunto de códigos compartidos, sino que constituye la cosmovisión y sabiduría

de los pueblos, entonces, la inminente pérdida de las lenguas indígenas se vuelve un problema sustancial. El peligro de desaparición de una lengua ocurre cuando deja de ser usadas como práctica social cotidiana y de ser transmitidas a las siguientes generaciones. La mayoría de las lenguas indígenas son de tradición oral, por lo que, al no existir documentación escrita, estas mueren con su último hablante.

En Ecuador se hablan 14 lenguas ancestrales, siendo un país de gran diversidad lingüística con respecto a su población (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, s/f). Geográfica y demográficamente pequeño, la presencia de tanta variedad lingüística convoca, sin duda, a otros conceptos afines como la interculturalidad. Induce también al debate sobre los derechos humanos lingüísticos, entendidos desde la perspectiva de Hammel (1995), como el derecho a identificarse con su propia lengua, a usarla en contextos sociales y políticos relevantes y a contar con los recursos necesarios para desarrollarla.

La desaparición de las lenguas indígenas es multicausal. Entre las causas externas se encuentran distintos modos de sometimiento tales como la religión, el militarismo, la economía o la globalización, por mencionar algunos. Entre las causas internas- mucho más sutiles y complejas- la asunción de la desvalorización como elemento legítimo social, que conlleva a la negación de la identidad y prácticas culturales. Un estudio realizado por Chocair-Herrera (2020), expone la sustitución de la identificación indígena de los habitantes de la

parroquia de Natabuela, provincia de Imbabura, por la identificación racial mestiza.

Por otra parte, el trabajo realizado por Toapanta (2014), refleja que, según los datos del censo 2010, dentro de la nacionalidad kichwa: “solo el 14,3% de la población que se reconoció como indígena, sería monolingüe” (p.58). La adopción de la lengua castellana por las comunidades kichwas en Ecuador tiene una relación directa con la necesidad de inclusión social como factor de abandono cultural y lingüístico.

En el análisis de las causas de pérdida de las lenguas indígenas, cabe destacar el trabajo realizado por Herrán-Gascón y Rodríguez-Blanco (2017), quienes sistematizan los indicadores de muerte lingüística. Entre las causas determinadas como marco: a) potenciación y favorecimiento de la hispanización; b) conversión religiosa y cambio cultural; c) promoción de la cultura del prestigio social del castellano; d) inducción de la vergüenza étnica y; e) privación de derechos educativos y lingüísticos.

Los autores añaden a lo anterior, una serie de causas derivadas de aquellas primeras entre las que destacan: las migraciones; el cambio en la organización socio-económica de las comunidades; el mestizaje; la marginación social, educativa y económica y; la acción excluyente de la escuela. Con respecto a este último factor, se cita: “Los proyectos educativos y la metodología de enseñanza excluyentes definieron el monolingüismo de la lengua mayoritaria, obviando la enseñanza y aprendizaje de las lenguas originarias. El efecto generado

fue un déficit lingüístico en sus hablantes” (Herrán-Gascón y Rodríguez Blanco, 2017, p.174).

Ahora bien, se mencionó anteriormente la correspondencia entre el uso de la lengua y la interculturalidad. Este concepto, entendido desde la perspectiva relacional, incorpora el intercambio entre culturas, asumiendo dicha transacción desde un plano horizontal, en condiciones de igualdad. Pero, de acuerdo con Walsh (2010), la interculturalidad incluye también una perspectiva funcional y una crítica.

Partiendo de la definición de identidad cultural, dada por García (1992), esta se comprende históricamente a través de los aspectos que la plasman, como la lengua, los ritos, las relaciones sociales, los comportamientos colectivos, los sistemas de valores y creencias, entre otros. La identidad cultural entonces, comprende el sentido de pertenencia hacia las sociedades o grupos determinados que comparten estos aspectos de manera particular.

La definición mencionada implica que la multiplicidad de identidades se construye desde la diferencia y no desde la homogeneidad. Las diferencias culturales entre grupos convivientes subsisten gracias al equilibrio homeostático entre lo permanente y lo cambiante. Por ello, la interculturalidad es posible desde el reconocimiento del otro, en su diferencia; su alteridad.

Sin embargo, al igual que la perspectiva relacional, esta segunda mirada, que se enmarca dentro del aspecto funcional, según Walsh, también carece de integridad. La autora plantea que la mirada

funcional sobre la interculturalidad termina siendo una forma más de dominación neoliberal, ya que reconoce la diferencia dentro del sistema estable imperante, evitando posibles conflictos étnicos.

Walsh añade una tercera perspectiva al concepto de interculturalidad: lo crítico. Esta postura profundiza el análisis de las relaciones interculturales como contrapuesto a la matriz estructural dominante, que coloniza el propio concepto de identidad cultural, jerarquizando las culturas dominantes sobre las consideradas inferiores, constituidas por los pueblos y nacionalidades colonizados. Entender la interculturalidad desde la visión de estas realidades étnicas, minoritarias y excluidas en todas las contingencias anteriores, significa legitimar los derechos humanos lingüísticos y culturales de los que se ha hablado en este texto.

Hablar de interculturalidad crítica en territorios como el ecuatoriano, resulta aún algo utópico si lo pensamos desde la estructura del Estado-nación, cuyas políticas públicas tienden a ser homogeneizantes. En el caso del sistema educativo, si bien existe una política específica de educación intercultural bilingüe, estructurada en un modelo pedagógico concreto y orientada desde una entidad propia, que el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), esto no garantiza el ejercicio educativo desde la diferencia. Más bien, existe la discusión académica de si el propio Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) no termina siendo un mecanismo de aceleración de procesos de aculturación y pérdida de las lenguas indígenas.

Educación intercultural bilingüe en Ecuador: Una política discursiva funcional

El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), implementado en Ecuador a partir del año 2013, se ha convertido en un referente regional en cuanto al ámbito que ocupa. Concebido a través del SEIB, el modelo comprende desde la Educación Infantil Familiar Comunitaria hasta el nivel superior, enmarcado en la visión del estado plurinacional y en la agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (SEIB, 2013).

El objetivo fundamental del modelo es revitalizar la sabiduría, lengua y prácticas culturales ancestrales de los pueblos y nacionalidades originarios del Ecuador, a través de un sistema educativo integral, que promueve el interaprendizaje y mecanismos de evaluación flexibles y personalizados. En el documento oficial, el modelo plantea la riqueza cultural del país como sustento para impulsar el derecho de cada pueblo a su propia educación. (SEIB, 2013).

La educación intercultural, como propuesta educativa tiene, sin embargo, un recorrido mucho más antiguo. Con una historia de más de cien años, distintas iniciativas aisladas y, más o menos sostenidas en el tiempo, se extendieron en territorios indígenas, fomentadas por organizaciones propias y foráneas (Kainer, 1996). No fue sino hasta la declaración de la Constitución del 2008, que los derechos educativos de los pueblos y nacionalidades ecuatorianos se incluyeron

en la agenda gubernamental, y con ello, la creación de las políticas educativas de carácter intercultural.

A pesar de estos esfuerzos, el censo nacional realizado en el año 2010 evidenció que el 20,4% de la población indígena se identificaba como analfabeta (INEC, 2010). Ante esta realidad, la política educativa puso énfasis en la pertinencia cultural, lingüística y ambiental, dirigida a atender las necesidades educativas de los pueblos y nacionalidades. En este sentido, la intención parece haberse enfocado en: “revalorizar la educación intercultural bilingüe como una conquista intergeneracional que ha resistido los procesos de homogenización y asimilación” (Vernnimen-Aguirre, 2019, 165), al menos, en un sentido discursivo.

La misma autora referida en la cita anterior, afirma en su texto que la interculturalidad en Ecuador “deviene en proyecto por construir” (Vernnimen-Aguirre, 2019, 169). Las desventajas históricas de los pueblos indígenas, que se reflejan en las condiciones de acceso educativo y la carencia de recursos para ello, conllevan a un desprestigio social y cultural que, como bien plantean Herrán-Gascón y Rodríguez-Blanco (2017), conllevan a la privación de los derechos humanos lingüísticos y a la vergüenza étnica, ambos condicionantes directos de la extinción cultural y lingüística.

Walsh (2009), por su parte, habla de la unidireccionalidad con la que la educación intercultural bilingüe es concebida: “lo “intercultural” es entendido como el relacionamiento que los alumnos indígenas deben tener con la sociedad dominante y no viceversa”

(p.7). Visto así, la propuesta intercultural bilingüe educativa será siempre una transición adaptativa de los pueblos étnicos hacia la cultura colonizadora. Esta situación ha sido constatada a través de distintos estudios en las realidades educativas de los territorios indígenas ecuatorianos.

La investigación desarrollada por Cunalata (2017), con niños de educación básica elemental en la región de Ambato, en los que se detecta la pérdida de la lengua kichwa y de las habilidades comunicativas bilingües a solo el segundo año de instrucción escolar. Entre las causas fundamentales halladas en esta investigación se encuentran la presencia de docentes monolingües en habla hispana y la carencia de recursos para la enseñanza bilingüe. Similar situación es descrita por Hernández (2021), en las instituciones educativas interculturales bilingües del cantón Otavalo, donde se identifica la dominancia de la lengua castellana por parte de los docentes y el abandono de la propuesta pedagógica del MOSEIB por una pedagogía estandarizada.

En el sector otavaleño, demográficamente caracterizado por la nacionalidad kichwa, los datos estadísticos del gremio educativo reflejan que de los 140 docentes que imparten en las 20 instituciones educativas interculturales bilingües existentes, el 67,8% son maestros monolingües en habla hispana, en contraposición con el 32,2% que es bilingüe kichwa hablante. De igual forma, los libros de textos utilizados para la enseñanza corresponden a la educación general básica estandarizada. Solo dos unidades educativas aplican el texto

Kukayn, propuesto por el MOSEIB (MINEDUC, 10D02, Otavalo-Cotacachi- Antonio Ante, 2020).

Añadido a esto, las brechas educativas entre la ruralidad y lo urbano se exacerbaron durante la pandemia producida por el COVID-19. Rodríguez- Cruz (2021), declara:

El 62 % de los/las estudiantes tiene acceso a internet en zonas urbanas frente al 31 % en zonas rurales; el 57 % de las niñas, niños y adolescentes mestizos tiene acceso a internet, frente al 40 % afrodescendiente, el 39 % montubio y el 15 % indígena. Más aún, en el área rural, el acceso a internet de la niñez y la adolescencia indígena se reduce apenas al 7 %. (p.28)

La crítica situación se corrobora en el sector otavaleño, en el que la investigación realizada por Hernández, Tulcanazo y Torres (2022), recalca que las medidas tomadas por las autoridades educativas para minimizar los efectos de la pandemia en las comunidades indígenas:

No lograron solucionar aspectos críticos, como el alto índice de ausentismo, la deserción escolar, la carencia de conectividad en las comunidades o la privación de aparatos de tecnología inteligente, que permitieran el uso de plataformas educativas o la resolución de deberes en línea para los estudiantes. (p.3)

Asimismo, Oñate y Cañas (2021), analizan la agudización de las desigualdades sistémicas ya existentes en la educación intercultural bilingüe en el marco de la emergencia sanitaria. Esta investigación,

realizada en comunidades amazónicas, expone una serie de carencias y limitaciones que debieron enfrentar docentes y estudiantes en las escuelas comunitarias, que marcan los abismos educativos existentes entre la educación dominante y la propuesta intercultural bilingüe.

Otro ejemplo del desamparo que vivió la EIB durante la pandemia se refleja en los hallazgos de Granda (2020), en varios sectores de la Sierra y Amazonía. La investigación muestra que los docentes de la EIB tomaron la decisión de no aplicar las guías del Plan Educativo COVID-19, debido a la falta de adecuación de sus lineamientos y metodología a la realidad cultural y comunitaria de los espacios rurales. Dado esto, muchos docentes optaron por elaborar su propio material de auto estudio y proporcionarlo a los estudiantes.

Rodríguez-Cruz (2021), reflexiona acerca de la educación que reciben los niños y adolescentes indígenas, incluso en espacios de supuesto desarrollo educativo como fue el caso de las llamadas “escuelas del milenio”:

No obstante, que esta realidad no sirva como pretexto de las Unidades del Milenio proclamadas por la Revolución Ciudadana (2007-2017), mismas que se surtieron de tecnología, pero que en absoluto desarrollaron una verdadera Educación Intercultural Bilingüe, sino una educación neocolonial, desindianizante y castellanizante que prostituyó el nombre de la interculturalidad y el bilingüismo. (p.30)

Declaraciones como esta, sumadas a la crisis atravesada en los dos últimos años, demuestran que las políticas gubernamentales en

cuanto a una educación intercultural y bilingüe distan mucho de una verdadera acción inclusiva y equitativa. Si bien existe un discurso funcional de reconocimiento a la diferencia y de incorporación a la matriz educativa de los valores y conocimientos ancestrales, las estructuras epistémicas sobre las que se instaura la acción educativa continúan asentadas en principios socio- estatales que conservan el sentido aglutinante y colonizador desde el estatus hegemónico.

El retorno a la presencialidad, anunciado por el Ministerio de Educación a partir del mes de febrero del 2022, supuso nuevos desafíos e incertidumbres para los docentes. La recuperación de los niveles de aprendizaje, significativamente disminuidos durante la pandemia, implica una serie de reestructuraciones que van desde la infraestructura de aulas hasta las necesidades de liderazgo educativo en pos de una calidad y eficiencia educativa (Berlanga et. al. 2020).

Para la Educación Intercultural Bilingüe, las condiciones dispares en la apertura escolar presentan dilemas generales de la enseñanza, detrás de los cuales subsisten y persisten las tensiones propias del modelo. La priorización del currículo para nivelar los conocimientos recae nuevamente en un olvido de la visión ancestral y comunitaria que subyace como principio educativo para este sistema. La prospectiva se torna incierta en cuanto a la recuperación de los valores culturales, el uso de las lenguas propias y la articulación con la comunidad si se tiene en cuenta que los factores socioeconómicos, los recursos humanos, tecnológicos y didácticos han acrecentado su demanda.

Una posible ética educativa desde la interculturalidad y el bilingüismo

Hablar de una postura ética en el seno de la Educación Intercultural Bilingüe implica ir más allá del cumplimiento de un modelo funcional discursivo que enmascara posturas neoliberales y hegemónicas. Significa repensar el espacio y la práctica educativa desde su concepción, estrechamente relacionada con el uso de las lenguas indígenas, imprescindible como medio de construcción y transmisión de saberes y prácticas ancestrales. Castellanizar la enseñanza intercultural bilingüe supone su extinción inminente y de manera encubierta en supuestos intentos de inclusión educativa, por la mano del propio sistema que la proclama.

Se trata, en primer lugar, de apartarse del discurso convencional sobre la interculturalidad y entenderla desde la mirada de las minorías étnicas, en sus propias complejidades y dinámicas socio- culturales. La interculturalidad entendida como transformación educativa y como proyecto político. No se puede hablar de educación intercultural bilingüe si no se destinan mínimamente los recursos y la inversión financiera en proyectos alternativos que den soporte a las posibles adaptaciones pedagógicas en los distintos territorios.

Como se ha dicho antes, la construcción de las distintas alteridades se produce en la relación simétrica con otros grupos étnicos, culturales y sociales. Las disparidades educativas que se han evidenciado a lo largo del presente texto impiden hablar de interculturalidad y bilingüismo. Tal pareciera que la implementación

del MOSEIB en los distintos territorios indígenas responde más a un discurso político que a un esfuerzo por interculturalizar la educación. La inversión en el ámbito educativo intercultural bilingüe debe iniciar por cubrir las brechas económicas, sociales, tecnológicas y profesionales que existen en la ruralidad.

Con respecto al rol del docente dentro de la educación intercultural bilingüe, su formación debe incluir el aprendizaje de las lenguas indígenas y la inmersión en las prácticas comunitarias como premisa prioritaria, en los casos que no sean hablantes nativos. Mientras la docencia siga siendo ejercida por maestros foráneos monolingües hispanos, la enseñanza seguirá teniendo una complejidad colonizadora y la escuela continuará siendo el escenario en el que producen los procesos de castellanización. La formación docente no solo debe incluir el currículo intercultural, sino también ampliar las posibilidades de inclusión para futuros docentes bilingües.

Finalmente, una verdadera ética educativa desde lo intercultural y lo bilingüe comprende el bienestar educativo de los pueblos y nacionales, basado en el respeto activo hacia los derechos humanos lingüísticos y la apertura a generar propuestas pedagógicas alternas, que recojan distintos sistemas de saberes, lenguajes y prácticas culturales. Procurar la cohesión social desde la inclusión, tal y como lo plantean las políticas promovidas por UNESCO, PNUD y otras organizaciones afines.

Cualquier sistema específico para pueblos y nacionalidades, propuesto y elaborado desde la figura del estado-nación, presentará

tendencia a la segregación y, a su vez, a la estandarización. Las políticas educativas deben transformarse hacia una educación universal, diversa e inclusiva, que aúne de manera horizontal al conjunto de alteridades, bajo condiciones igualitarias y equitativas, independientemente de las especificidades culturales, étnicas, lingüísticas u otras tantas posibilidades del ser.

Esto conllevaría a una reestructuración del currículo, las metodologías de enseñanza y las formas de evaluación y validación del conocimiento. Una reconstrucción inter-epistémica que transforme la acción docente en un continuo reconocimiento a las alteridades que atraviesan la formación educativa. Un sistema ético e integral que comprenda la enseñanza de la ciencia y el conocimiento no como una singularidad sino como una pluralidad, atravesada por el lenguaje, la cosmovisión y la identidad cultural de los sujetos de esos conocimientos.

Sin duda, alcanzar esto representa un desafío para todo el sistema educativo, más allá de los espacios escolares concretos. Implica un cambio en el manejo de las políticas educativas que no solo está dirigido a sectores específicos, sino a una educación de calidad sostenible e inclusiva en todos los contextos. Supone, igualmente, un giro en la concepción educativa, concibiéndola como una posible respuesta a las crisis diversas que atraviesa el país.

CAPITULO II

CLIMA ESCOLAR Y DIVERSIDAD SEXOGENÉRICA

**CLIMA ESCOLAR Y DIVERSIDAD
SEXOGENÉRICA¹
SCHOOL CLIMATE AND SEXOGENERIC
DIVERSITY**

Darwin Patricio García A.

Resumen

Este escrito es producto de un proceso de reflexión frente a las actitudes que, dentro de los espacios educativos, especialmente en el aula de clase, deben asumir estudiantes y docentes frente a lo que comúnmente se adjudica como desconocido, diferente, llamativo o inusual, estas particularidades y los imaginarios que se construyen a su alrededor, tienen diferentes connotaciones, que se presume determinan ciertos comportamientos que fortalecen o debilitan la sana convivencia entre los sujetos inmersos en proceso de enseñanza y de aprendizaje, en este caso particular se abordará el rol docente y de un grupo de estudiantes con relación a una persona trans-femenina o mujer trans, que vivió todo su proceso de transición mientras estudiaba su carrera universitaria, estudio sustentado a través del método de investigación cualitativo interpretativo a través de la técnica de la entrevista narrativa o narrativas autobiográficas.

Palabras clave: clima escolar, diversidad, rol docente.

¹ Derivado del proyecto de investigación: *"Relatos de vida de profesores universitarios. Una aproximación biográfica y narrativa sobre los valores, ética y moral en la enseñanza de los docentes de las universidades del Ecuador"*

Abstract

This writing is the product of a process of reflection against the attitudes that, within educational spaces, especially in the classroom, students and teachers must assume in the face of what is commonly adjudged as unknown, different, striking or unusual, these particularities and the imaginaries that are built around them, have different connotations, which are presumed to determine certain behaviors that strengthen or weaken the healthy coexistence between the subjects immersed in the teaching and learning process, in this particular case the teaching role will be addressed and of a group of students in relation to a trans-feminine person, who lived through her entire transition process while studying her university career, a study supported through the interpretive qualitative research method through the narrative interview technique or autobiographical narratives. Se cuidará especialmente la calidad lingüística del texto.

Keywords: school climate, diversity, teaching role.

Introducción

Los temas sobre inclusión educativa y sana convivencia escolar se encuentran en constante ascensión, muchos autores siguen realizando investigaciones para poder identificar aquellos elementos que permiten consolidar esta dinámica: diferencias individuales y adecuada convivencia escolar. El lema “aprender a vivir juntos” de la Comisión Internacional de la UNESCO, manifiesta que este aspecto es considerado como un indicador de calidad educativa, responsabilidad que recae en el docente quien tiene que coordinar acciones para implementar niveles de orden necesarios, los que permitan fortalecer y potencializar aquellos lazos que posibiliten un adecuado proceso de enseñanza, amparados en razones sociales, pedagógicas y psicológicas. (García y Ferreira, 2005)

Desde la perspectiva de los educadores, los procesos de inclusión deben propender a que esta sea de carácter social, cultural y académica, lo cual posibilite en las instituciones educativas generar adecuados procesos de orden procedimental, actitudinal y afectivo, es aquí donde los términos alteridad y otredad cobran fuerza en esta dinámica educativa, al comprender que son maneras de mirar al individuo, su entorno y cómo se desenvuelve, explica Pérez, (2001) sobre la alteridad, que es:

La obsesión por el otro, por el diferente, nos lleva a querer argumentar cada vez más sobre cómo deberíamos prepararnos ante la experiencia de lo ajeno dentro del acto educativo, teniendo

también repercusiones en ámbitos como el político, económico y social (p.229).

Desde otra perspectiva, la idea de alteridad implica que “el otro responde a aquel que no soy yo, ese aquel es anterior a mí y, gracias a lo cual yo soy quien soy, dicha relación se establece entre el yo y el otro” (Pincheira, Monsalve , y Navarrete, 2020, p.90), mientras que la otredad es la comprensión que se tiene de una persona en términos de integralidad, y como éste se relaciona con otros como un proceso reaccionario frente a un contexto específico, y que desde la educación, la otredad busca formar desde y para la diversidad, que va, por un lado por la estética a la ética, y desde otro el saber ser hasta el saber hacer, tomando en cuenta nuevas formas de comunicación pedagógica para un encuentro auténtico entre el yo y el tú. (Fandiño, 2014; Vargas-Manrique, 2016).

Estos aspectos conciernen al rol del docente, que por su naturaleza, formación y trato con seres humanos es una de sus principales preocupaciones, tornando el diseño de estrategias, en procesos complejos para su ejecución y a la expectativa de resultados satisfactorios.

El estudio del cual nace este escrito tiene implícito estos elementos: diversidad, clima escolar y alteridad y otredad, con un planteamiento diferenciador muy interesante y que está relacionado con la diversidad sexo genérica, la inclusión educativa es el proceso de reconocer y valorar las diferencias entre los estudiantes y brindar las mismas oportunidades para aprender. De acuerdo con el Consejo

Nacional para la Igualdad de Género (2017), señala que las diversidades sexuales y de género:

Se refiere a las identidades sexuales, reivindica la aceptación de comportamientos sexuales, con iguales derechos, libertades y oportunidades, como prácticas amparadas por los derechos humanos. Es la pluralidad de opciones sexuales y manifestaciones de la identidad de género, que no se limitan a la heterosexualidad, como norma de género y sexual, ni se circunscriben a lo masculino y femenino, como exclusivo de hombres y mujeres, respectivamente. (p. 21-22).

En este caso, la diversidad sexual, por ejemplo, se trata de brindar igualdad de acceso a la educación para todos los estudiantes que se identifican como homosexuales, lesbianas, bisexuales o transgénero. Hay muchas razones por las que las escuelas, y en el caso de este estudio la universidad, deben incluir la diversidad sexual, ya que proporciona un espacio seguro para que los estudiantes exploren sus identidades y discutan temas delicados, también ayuda a reducir la intimidación en los centros de estudio al enseñar a los estudiantes cómo tratar a los demás con respeto, independientemente de cómo se identifiquen.

Los estudiantes que pertenecen o se identifican dentro de la diversidad sexo-genérica tienen más probabilidades de sentirse inseguros, experimentar intimidación y acoso y tener calificaciones más bajas. Esto se debe a su falta de aceptación e inclusión en el ambiente escolar. El objetivo de esta sección es discutir cómo los

educadores pueden promover la educación en diversidad para crear un mejor clima escolar para todo el grupo de estudiantes (Rivera y Arias, 2020).

Hay muchas formas en que los educadores pueden promover la educación para la diversidad, una forma es proporcionar materiales educativos específicos, como libros y videos que muestren que las personas sexualmente diversas son abiertas sobre su orientación sexual o identidad de género. Los educadores también deben tener en cuenta el lenguaje que usan cuando hablan sobre estos temas, porque podría ser muy ofensivo o desencadenante para algunas personas que se identifican con este grupo.

La experiencia educativa en relación con la diversidad sexo-genérica a menudo está llena de desafíos y puede ser un proceso difícil para aquellos que no están familiarizados con el tema. Este estudio explorará la importancia de los programas de educación, inclusión y diversidad en la universidad para ayudar a fomentar un entorno inclusivo. En el caso particular de este estudio, la Universidad de Machala, a través de un docente en específico, propició el desarrollo de un entorno agradable de sana convivencia escolar, al enterarse que dentro de su grupo de formación profesional una persona se identificó como trans-femenina o mujer trans.

Para efectos de comprensión y familiarización de términos, una de las definiciones más cercanas y acertadas que se utiliza en el Ecuador, indica que una mujer trans, trans-femenina o mujer transexual responde a una:

Transición corporal de hombre a mujer. Intervienen su cuerpo para adaptarlo a la biología femenina. Generalmente estos cambios incluyen la administración de hormonas femeninas, implantes de senos, eliminación de la barba y en algunos casos una cirugía de reasignación genital o vaginoplastia (Consejo Nacional para la Igualdad de Género, 2017, p. 24).

Con esta visión integradora, y contextualizando las variables diversidad sexo-genérica, inclusión educativa y clima escolar, se procederá a explicar desde un abordaje metodológico la génesis de esta experiencia.

Situaciones diversas del rol docente frente a la diversidad

Para quienes están inmersos en el quehacer educativo, el acto de educar es un proceso con una gran carga afectiva, el contacto con las personas y la gran responsabilidad que implica el guiar y orientar a seres humanos es una responsabilidad que viene matizada de aquellas habilidades innatas y otras adquiridas por los docentes, a criterio de Villalobos (2014) esta carga afectiva permite:

...desempeñar con celoso afecto la labor docente, se máxima si se toma en cuenta la fragilidad de quienes acuden a las aulas. En las intervenciones pedagógicas se deben integrar procesos de comprensión que permitan incorporar en las experiencias diarias una aceptación total de la singularidad de cada estudiante, una apertura total y una empatía sincera hacia cada uno de los estudiantes que se atienden en el aula. (p. 305-306)

Denota, a través de este argumento, ese factor diferenciador que implica el educar, en cada nivel educativo, su grado de complejidad, la administración de los contenidos, tiempos, recursos y estrategias, tienen que estar matizados de aquel elemento afectivo que permita, además de generar aprendizajes, una sana convivencia y un adecuado clima dentro del aula.

En la Universidad de Machala, en la carrera Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, tenemos el caso de “Daniel”, nombre ficticio, quien en su primer año de formación profesional no se identifica como una persona trans, asume su identidad dentro de la homosexualidad. Por su personalidad extrovertida, Daniel empieza a congeniar con varios compañeros y a su vez a generar resistencia con otros, generando así cierta tensión en momentos específicos dentro del aula, elementos que son considerados por sus docentes y que son analizados en las reuniones de coordinación académica de dicha carrera.

Un docente en particular es quien toma la posta para apersonarse, en amplio sentido de la palabra, para generar procesos que orienten a todo el grupo de estudiantes a establecer una sana convivencia y un clima idóneo para aprender. El rol del docente en este caso, además de velar por la guía y orientación de los contenidos de formación profesional, se percató de aquellas señales emitidas por los estudiantes dentro de su clase, y propició estrategias para mitigar factores de discriminación frente a lo diferente, en este caso, diversidad sexual y genérica.

En el párrafo anterior, se puede observar cómo el docente acoge dentro de su práctica educativa la alteridad y la otredad, en función de una necesidad identificada, es así como García, Chamba, y Collantes (2021) indican, frente a la labor docente que:

El rol docente debe aprovechar la diversidad que existe en el aula y de explotar el bagaje social, cultural y personal que el estudiante trae consigo, que pueden constituirse en un cúmulo de experiencias a ser consideradas para hacer un proceso constructivo e integrados en el acto de enseñar y de aprender. (p. 207)

Este tipo de estrategias, la actitud del docente y el impacto que se produjo en el grupo de estudiantes, permitió que Daniel pueda integrarse de mejor manera, ya que aprendió a controlar su espontaneidad y orientarla de manera asertiva en función de las personas y del contexto, por el grupo de compañeros, los niveles de consideración y respeto se potencializaron, lo cual permitió que las etapas de transición de Daniel a Brenda no se enmarquen dentro de la burla y de la discriminación.

A continuación, se presenta las experiencias vividas por Brenda en este proceso de transición y cómo el rol docente y el clima escolar han sido determinantes para su vida.

¿Alguna vez te has sentido discriminada?: Si en muchas ocasiones, no solo como te dije en la institución educativa que estuve, también lo he sentido en la calle, porque a veces las personas dicen cosas que no tiene sentido, también chicos de otras carreras, pero en la carrera de inglés es más de mente abierta, tu

encuentras de todo, chicos gay, lesbianas, chicas trans, bisexuales, entonces si en muchos ámbitos ahora también en el ámbito laboral, como en mi cédula dice género, no dice sexo, obviamente cuando ven mi cédula saben que soy una chica transexual, entonces es como que no me aceptan. (García, Chamba, y Collantes, 2021, p.201-211)

En función a este comentario, se puede dilucidar cómo las personas que pertenecen o se identifican dentro de la diversidad sexual y de género, sufren discriminación, en algún momento o etapa de su vida, y cómo cala este tipo de conductas en su vida afectiva. Otro testimonio refiere:

Hablando de docentes, y desde tu perspectiva ¿Quiénes fueron los más consecuentes contigo, es decir aquellos que tú sentiste te trataron mejor? Creo que el mejor docente fue mi coordinador, o sea el coordinador de la carrera, el licenciado John, nosotros también reabrimos la carrera, porque mi promoción fue la que abrió nuevamente la carrera porque se había cerrado hace tres años en ese entonces, mi coordinador me decía, no hay más cursos, no hay más semestres, encárgate de esto, encárgate de planificar para la feria de ciencia, era como que siempre quería que esté presente, que esté en todo, entonces era como que me motivaba a seguir, y aparte de ser como un profesor es como un amigo. (García, Chamba, y Collantes, 2021, p. 211).

En este testimonio, se interpreta cómo impactaron aquellas estrategias usadas por el docente, de manera especial cómo atribuye responsabilidades para comprometer su integración, y por ende otorgar un rol protagónico dentro del grupo de estudiantes, generando de esta forma vínculos entre estudiantes.

Implicaciones metodológicas en esta experiencia

El proyecto de investigación "Relatos de vida de profesores universitarios. Una aproximación biográfica y narrativa sobre los valores, ética y moral en la enseñanza de los docentes de las universidades del Ecuador" desarrollado por la Universidad de Guayaquil, a través de la carrera de Ciencias de la Educación, analiza e interpreta el rol de los docentes desde la visión de los estudiantes, quienes, a través de una encuesta, determinan quien es el docente que ha causado un impacto en lo académico y como ser humano durante su proceso de formación, en este estudio intervienen siete universidades del Ecuador y tres universidades internacionales de Argentina y Perú.

Este proyecto innovador, tiene como base metodológica los relatos de vida, que, desde la perspectiva de Mendieta, Orellana , y Zamora (2022), manifiestan que:

Relatos de vida son aquellos resultados de una recolección de datos en la que un investigador invita al sujeto a narrar parte o toda su experiencia vivida en lo laboral, personal, profesional, familiar y todos los aspectos que lo han llevado hacer el ser humano. (p. 28).

Tomando esta referencia, uno de los centros de estudio superiores vinculados al proyecto es la Universidad de Machala, en donde, luego de la aplicación de los instrumentos de investigación, se determinó al docente que reunía las variables: valores, moral, ética, empatía, compromiso con el proceso educativo, entre otros; producto de este proceso, se procedió a la redacción de su respectiva historia de vida, dentro de esta, resaltó la experiencia vivida por el docente en la transición sexo genérica de una estudiante, elemento que causó un elevado interés y que permitió profundizar ese hito histórico en la vida del docente y del cual se desprende varios trabajos, incluido esta reflexión a través de este escrito.

A manera de conclusión

Esta investigación, centrado en aquella experiencia, ubica a Brenda como estudio de caso, de 26 años, mestiza, que vive en un barrio popular de la ciudad de Machala, provincia de El Oro, este estudio tiene como fundamento el método cualitativo interpretativo y como técnica de recolección de información la entrevista narrativa o narrativas autobiográficas, a través de un guion para proceder a la entrevista, la cual concluye en su interpretación mediante el uso de la hermenéutica, para focalizar la comprensión de la realidad del sujeto y su contexto.

Las técnicas utilizadas, son muy aplicables en los estudios de tipo cualitativo, en este caso, permitió una aproximación al sujeto de estudio, de una manera mucho más afectiva y asertiva, pilares, que como ya se ha discutido en este escrito, son parte fundamental de la

alteridad y la otredad, en vista de que su abordaje, a través de la entrevista, facilitó información delicada y sensible, desde su niñez hasta la actualidad.

Es importante describir la actitud de la entrevistada, se percibió un clima de seguridad y confianza, esto permitió que la entrevista fluya de manera amena, en la cual se puede destacar aquel elemento extrovertido que la caracteriza, pulsiones que se sentían disminuir cuando recordaba aspectos delicados de su vida, como maltrato o discriminación por su condición sexual y de género.

En relación con la diversidad sexo-genérica y los entornos educativos, es tema que genera mucha controversia, los constructos sociales son determinantes para asumir una posición en torno al tema, pero un elemento es importante tomar en cuenta, que es el ejercicio de los derechos, los cuales se encuentran bajo el marco de políticas públicas y amparados en leyes y reglamentos, tanto del ámbito educativo, como de la igualdad de género. En tal sentido, es importante que, dentro de los espacios de formación y perfeccionamiento docente, se impartan contenidos teórico prácticos en temas concernientes a derechos humanos, violencia y violencia de género, diversidades, todo esto con el fin de generar un ambiente en el cual se evidencian espacios seguros y de adecuado clima escolar.

CAPITULO III

FORTALECIMIENTO TEÓRICO-PRÁCTICO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE DEL CANTÓN OTAVALO, ECUADOR

FORTALECIMIENTO TEÓRICO-PRÁCTICO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE DEL CANTÓN OTAVALO, ECUADOR

Karen Armas Sánchez

Resumen

El presente capítulo plantea la importancia del fortalecimiento teórico-práctico en la formación profesional docente del cantón Otavalo, Ecuador. La investigación tuvo lugar en unidades educativas de enseñanza básica elemental y básica media del cantón Otavalo, en su retorno a la presencialidad producida por la pandemia del COVID-19, el objetivo de la investigación fue analizar la formación profesional docente en las escuelas interculturales bilingües del cantón Otavalo. Para ello se utilizó como método de enseñanza-aprendizaje la observación participante y el descubrimiento, con la participación de 16 estudiantes del Área de Ciencias de la Educación a través de tres fases, la primera fase, enfocada a un diagnóstico situacional profundo y la elaboración de una propuesta metodológica de trabajo, la segunda fase planificación y ejecución de talleres de reflexión participativa sobre la educación intercultural bilingüe y la tercera fase implementación de herramientas como recurso didáctico para la enseñanza del kichwa. Los resultados arrojan falencias y necesidades en la formación continua de los docentes en el marco de la educación intercultural bilingüe, por lo cual se concibió la elaboración de materiales gráficos como herramientas didácticas no solo para ser utilizado en las asignaturas de arte o aprender conceptos,

sino que puede identificar su entorno e interactuar con la labor docente. Las conclusiones recalcan la importancia de la relación profesor-alumno y contribuir al docente a encontrar las posibles soluciones comunicativas para no incurrir en la insatisfacción, estrés y desgaste de los educadores.

Palabras clave: Educación Intercultural, Formación, Fortalecimiento, Escolares, Interrelaciones, Acompañamiento.

Abstract

This chapter raises the importance of theoretical-practical strengthening in the professional teacher training of the Otavalo canton, Ecuador. The research took place in educational units of elementary and basic secondary education of the Otavalo canton, in its return to face-to-face attendance produced by the COVID-19 pandemic, the objective of the research was to analyze the professional teacher training in the bilingual intercultural schools of the Otavalo canton. To this end, participant observation and discovery were used as a teaching-learning method, with the participation of 16 students from the Education Sciences Area through three phases, the first phase, focused on a deep situational diagnosis and the elaboration of a methodological proposal for work, the second phase planning and execution of participatory reflection workshops on bilingual intercultural education and the third phase implementation of tools as a didactic resource. The results show shortcomings and needs in the continuous training of teachers within the framework of bilingual intercultural education, which is why the

development of graphic materials was conceived as didactic tools not only to be used in art subjects or learn concepts, but also to identify their environment and interact with the teaching work. The conclusions emphasize the importance of the teacher-student relationship and contribute to the teacher to find possible communicative solutions so as not to incur dissatisfaction, stress and wear and tear of educators.

Keywords: Intercultural Education, Training, Strengthening, School, Interrelationships, Accompaniment.

Introducción

A lo largo de la historia, la educación ha sido un factor decisivo en el proceso de desarrollo social y humano. A través de él se dan procesos de identidad, cultura y transformación, su realización en los diferentes ámbitos de acción se ha convertido en el medio de sus indudables posibilidades y perspectivas de la formación permanente que tiene el docente como educador (Nieva y Martínez, 2016).

La formación profesional docente es parte de un proceso constante del acto educativo, en función a las necesidades del país, mediante el cual es fundamental enfocarse en las personas antes que los contenidos, ya que son los estudiantes quienes desarrollarán los contenidos, habilidades y valores en el contexto social del cual hablar Hidalgo (2020).

El papel de la educación en la sociedad y la dinámica de las interrelaciones que en ella se dan no se limitan a la educación solamente, sino que tienen implicaciones para la concepción del deber ser, para la percepción y resolución de los problemas sociales más allá del presente. Estas interrelaciones incluyen personas específicas y sus aportes a la construcción de la sociedad, generando nuevas prácticas, nuevas cosmovisiones y formas específicas de responder a los desafíos que surgen de los nuevos cambios en el entorno, la historia y la cultura (Alvarado, 2013).

Erick Berne médico psiquiatra propuso el modelo de Análisis Transaccional como una herramienta con fines terapéuticos para analizar la conducta y los medios de relación con nosotros mismo y

los demás, el ayudar a las personas a encontrar su equilibrio social facilita el manejo de problemas comunicativos con los escolares, ofreciendo una pedagogía transformadora (Vieira, 2007).

En este sentido, es importante identificar las competencias a partir de las necesidades nacionales y regionales de formación profesional docente. El objetivo es insertarlos en perfiles de egresados elaborados con la ayuda de diversos actores educativos y grupos de interés, lo cual es consistente con los desafíos de una sociedad esquivada de la comunicación y la tecnología; sin embargo, debido a la presencia de inestabilidad e incertidumbre, así como graves problemas epidémicos a nivel mundial, que dificultan la convivencia de los seres humanos, se plantean nuevos retos para el régimen educativo Malamud y Nuñez (2020).

Claramente, la formación docente no debe ser accidental y espontánea, ni debe limitarse a aquellos que recién se inician como educadores; es crucial para todos los actores educativos involucrados en el desarrollo cultural, los tipos humanos y la sociedad inclusiva donde se busca vincular los cambios evidentes en el sistema educativo y la sociedad en general. UNESCO (2014).

A partir de lo anterior, este trabajo aborda uno de los procesos humanos fundamentales del desarrollo social e histórico, la formación permanente del docente como sujeto activo de aprendizaje, con importantes implicaciones para la transformación y el desarrollo personal y social. La propuesta forma parte de un proyecto de investigación que contempla el acompañamiento pedagógico y

metodológico para el aprendizaje significativo y desarrollador, permite reexaminar la formación docente, objetivo de este trabajo.

Desarrollo

Como señala el artículo 350 de la Constitución de la República del Ecuador (República del Ecuador, 2008):

El sistema de educación superior tiene por finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanística; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo. (p. 162)

De igual manera, en la Ley Orgánica de Educación Superior (Consejo de Educación Superior, 2010), en su artículo 107 correspondiente al «Principio de pertinencia»:

El principio de pertinencia consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural. Para ello, las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, a las

tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional, a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales; a la vinculación con la estructura productiva actual y potencial de la provincia y la región, y a las políticas nacionales de ciencia y tecnología. (p. 43)

El rol del docente está cambiando constantemente, la realidad en la que se está desarrollando no la clase, sino la sociedad. El docente se convirtió en el vínculo entre los alumnos y los medios de influencia de la institución. A través de proyectos de comunicación, las universidades, educadores y estudiantes encuentran la necesidad de realizar actividades de investigación y desarrollo consciente o inconscientemente, en este sentido la implementación de herramientas de formación deben ser de carácter interactivo y diferente, porque las mismas estrategias no siempre se aplican a diferentes actores sociales, la realidad de su desarrollo es diferente, las personas son diferentes y, por lo tanto, los procesos de aprendizaje serán diferentes.

Las Instituciones educativas han incorporado y consolidado los lazos sociales en sus planes de estudio. No solo por un requerimiento previo para la graduación, si no para que los futuros profesionales adquieran conocimientos y se relacionen con el campo de trabajo de acuerdo con su experiencia. Esta condición exige que los conocimientos adquiridos en las aulas de aprendizaje sean aplicados en la práctica, como lo señala (Navarrete et al., 2020)

Los centros de estudio de educación superior se involucran de manera comprometida participando en proyectos de interés social, a través de los cuales se transfieren a grupos de interés prioritarios los conocimientos adquiridos para mejorar la calidad de vida. El objetivo es formar líderes que conozcan los problemas y necesidades locales y nacionales, y que sean capaces de integrar principios de responsabilidad social en su gestión y generar herramientas para el fortalecimiento de la gestión pedagógica en aras del desarrollo sostenible.

En concordancia con lo señalado el Área de Ciencias de la Educación de la Universidad de Otavalo a través de su proyecto de vinculación con la sociedad ha planteado el acompañamiento pedagógico y metodológico entre la Universidad de Otavalo y las escuelas interculturales bilingües del cantón Otavalo en tres fases, la primera fase, enfocada a un diagnóstico situacional profundo y la elaboración de una propuesta metodológica de trabajo, la segunda fase convocar a talleres de reflexión participativa a los educadores del cantón Otavalo sobre la educación intercultural bilingüe y la tercera fase implementación de herramientas como recurso didáctico para la enseñanza del kichwa.

Es importante señalar que en el cantón Otavalo, ubicado en la provincia de Imbabura, se caracteriza por una población mayoritariamente indígena, perteneciente a la nacionalidad kichwa (Instituto de Estadística y Censos, 2010). De este modo, la educación

intercultural bilingüe en este campo es fundamental, con centros educativos inmersos en este sistema.

La observación participante y el descubrimiento es un método de enseñanza y aprendizaje, es un proceso en el que los estudiantes participan directamente en un fenómeno real a través de la vista y lo examinan de cerca, lo perciben, lo analizan, hacen preguntas, examinan sus partes, lo evalúan, siendo una fuente de conocimientos adquiridos (Cano, 2021).

De esta manera la inserción de los estudiantes en las unidades educativas permitió detectar falencias y necesidades en la formación continua de los docentes en el marco de la educación intercultural bilingüe, así como en los escolares bajo el retorno a la presencialidad arrojando los siguientes resultados:

a) Falta de atención y memoria. Los estudiantes tienen atención más corta, y ciertamente dificultades para concentrarse donde se requiere de mayor esfuerzo para realizar diferentes actividades.

b) Bajo rendimiento escolar. La exigencia de las actividades enfocadas a cada uno de las asignaturas, evaluaciones y tareas se ha caracterizado por una disminución significativa en la calidad educativa.

c) Falta de interés y desmotivación. Los estudiantes han perdido el vínculo afectivo con los docentes quebrantando toda forma de comunicación social.

d) Ausencia de capacitación permanente docente. El pilar fundamental de la transformación de conocimiento es del docente, por ende, se debe fortalecer los procesos de actualización en la gestión pedagógicas.

e) Desvanecimiento cultural. Los calendarios académicos han modificado sus prioridades a causa de la pandemia COVID -19, marcando un distanciamiento con eventos culturales propios de la localidad, así como el desconocimiento de la propia cultura.

f) Aislamiento del uso de la lengua kichwa. La falta de conocimientos y docentes para relacionarse con los estudiantes en la lengua materna.

Luego del levantamiento de información se identificó que el uso de herramientas didácticas para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe motiva al estudiante no solo para aprender conceptos, sino que puede identificar su entorno e interactuar con la labor docente.

Discusión y conclusiones

La relación profesor-alumno ha cambiado con el tiempo. Esta situación ha hecho que los docentes sientan cada vez más la necesidad de buscar estrategias que conduzcan a una mejor relación con los estudiantes, creando así un ambiente propicio que promueva el aprendizaje en el aula.

Los docentes necesitan un tiempo para relacionar los continuos cambios, y esta adaptación no siempre es fácil. No es eventualidad

que hoy en día se hable sobre la insatisfacción de los docentes, el estrés y el desgaste que genera esta profesión.

Cuando se da importancia a la forma de relacionarnos con los demás el modelo de Análisis Transaccional puede contribuir al docente a encontrar las posibles soluciones de un problema de comunicación con sus alumnos, utilizando diferentes instrumentos de forma positiva y constructiva ya que la manera de relacionarse con los demás depende en gran medida del tipo de comunicación entre los actores, la relación pedagógica, el aula, el conocimiento y autoconocimiento (Vieira, 2007).

La intención de este escrito es aportar al docente de competencias que en el accionar de su profesión lo ayude a resolver y superar situaciones difíciles con eficacia, para ello es fundamental una valoración interna de competencias, cualidades, limitaciones y defectos, solo de esta manera se podrá fortalecer la relación interpersonal cuestionándonos la comunicación correcta en el aula y las herramientas para el fortalecimiento de la gestión educativa.

CAPITULO IV

POLÍTICAS EDUCATIVAS: ¿LEGITIMADORAS DE LA DESIGUALDAD?

**POLÍTICAS EDUCATIVAS:
¿LEGITIMADORAS DE LA DESIGUALDAD?**

**EDUCATION POLICIES:
LEGITIMIZERS OF INEQUALITY?**

Darwin Ítalo Chicaiza Aucapiña

Resumen

La educación concebida como uno de los derechos universales más importantes, ¿beneficia a todos los ciudadanos de una nación hasta proporcionales el buen vivir estipulado legalmente? Esta es la pregunta que debería interpelar al Estado y a otras entidades y actores, que implícita o explícitamente están construyendo políticas educativas. Más aún, debería, incidir en las actuaciones de los docentes que día a día están en el campo de acción, intentando fomentar la conciencia crítica, superando la mera transmisión de contenidos. El objetivo de este trabajo es poner sobre la mesa de discusión algunas pistas que han ido configurando las políticas educativas en el Ecuador, a partir de su constitución como Estado republicano e independiente, a fin de problematizar su rol y vigencia en la construcción de una sociedad más democrática e igualitaria. Luego de una exhaustiva revisión bibliográfica y de un intento hermenéutico para comprender mejor la realidad actual del sistema educativo, se puede ver que, pese a los esfuerzos estatales por posicionar a la educación como el eje para alcanzar la modernización, el desarrollo e igualdad social, diversos factores internos y externos

han condicionado su accionar hasta instrumentalizarla a favor de determinados intereses. Los elevados índices de pobreza y pobreza extrema que afectan a un gran segmento de población ecuatoriana demuestran que la educación requiere un replanteamiento urgente en sus objetivos y fines.

Palabras clave: Políticas educativas, cultura escolar, educación y desigualdad.

Abstract

Does education, conceived as one of the most important universal rights, benefit all citizens of a nation to the extent that it provides the legally stipulated good living? This is the question that should challenge the State and other entities and actors that implicitly or explicitly are building educational policies. Moreover, it should influence the actions of teachers who are in the field day by day, trying to foster critical awareness, going beyond the mere transmission of contents. The objective of this paper is to put on the table for discussion some of the clues that have been shaping educational policies in Ecuador, since its constitution as a republican and independent State, in order to problematize its role and validity in the construction of a more democratic and egalitarian society. After an exhaustive bibliographic review and a hermeneutic attempt to better understand the current reality of the educational system, it can be seen that, despite state efforts to position education as the axis to achieve modernization, development and social equality, various internal and external factors have conditioned its actions to the point of

instrumentalizing it in favor of certain interests. The high rates of poverty and extreme poverty that affect a large segment of the Ecuadorian population show that education requires an urgent rethinking of its objectives and goals.

Keywords: Educational policies, school culture, education and inequality

Introducción

El sistema escolar visto como un invento de la modernidad y como resultado de las políticas establecidas por el poder público, responde a una lógica estructural de construcción y unificación de una nación o un Estado. El en caso de Ecuador, una vez que alcanzó la independencia española y se constituyó como país autónomo en 1830, estableció como prioridad la escolarización de sus habitantes a fin de “educar” y formar una conciencia e identidad nacional. Dicha empresa, pese a ser políticamente correcta, se encontró con múltiples obstáculos y conflictos heredados del antiguo régimen colonialista, donde la educación escolarizada estuvo en manos de las órdenes religiosas, alineadas a los intereses de los gobernantes de la época. Por lo mencionado, el naciente Estado consciente de sus límites, asentó sus políticas educativas en la matriz eclesial, consecuentemente, el “sistema escolar moderno” es el resultado de un “ensamblaje de dos tecnologías diferentes de la existencia: el Estado gubernamental y el ministerio cristiano”; su “genealogía” es “una forma de pastoralismo estatal”, un “híbrido burocrático-pastoral” (Hunter, 1998, como se citó en Viñao, 2002, p.11).

La estructura escolar colonial, sirvió de horma para que los gobiernos republicanos desplegaran políticas educativas unificadoras y civilizatorias, las mismas que chocaron abruptamente con una realidad polarizada, estratificada socialmente y diversa en lenguas, culturas y saberes.

En este trabajo, se reflexionará sin mayor profundidad, sobre la configuración de las políticas educativas a lo largo del siglo XIX y XX y se intentará brindar algunas pistas para divisar la relación (amplia o limitada) que tiene la educación con la transformación de la realidad. La pregunta latente en esta reflexión es: ¿Cuál es el fin último de la educación? En las “sociedades modernas” como el Ecuador, es muy evidente la instrumentalización de la escuela a favor de los gobiernos de turno, pasando a ser una herramienta poco fiable para alcanzar la verdadera democracia y bienestar o justicia social, “la escuela puede mejor que nunca, y, en todo caso, de la única manera concebible en una sociedad que presuma de democracia, contribuir a la reproducción del orden establecido al disimular perfectamente la función que desempeña” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 205).

Aproximación a la concepción y desarrollo de las políticas educativas

¿Qué se entiende por políticas educativas? ¿Cómo se han ido configurando a través de la historia? ¿Cuáles son sus presupuestos filosóficos? ¿Siguen siendo el eje sobre el que gravitan los cambios económicos y sociales? Estas y otras inquietudes surgen a la hora de abordar un tema extremadamente complejo, multidisciplinar y que atañe no solo al Estado sino a otras entidades y actores de la sociedad. Más aún, en un momento histórico donde persisten y se ahondan las brechas de desigualdad, entra en escenario la discusión sobre el papel que debe jugar la educación, posicionada como política pública.

Como punto de partida, se debe tener claridad en el concepto de política y políticas públicas porque en su seno se inscribe el campo de las políticas educativas. Seguidamente, es fundamental esbozar las reflexiones más relevantes, en torno al concepto de las políticas educativas, a fin de comprender con mayor profundidad su alcance y límites. Según Sacristán (1985), la política se deriva del griego polis que significa ciudad y es la “ciencia normativa que trata de la organización de los bienes sociales” (p. 295). En cambio, al referirse a las políticas públicas, Aguilar y Lima (2009), sostienen que son “un conjunto de acciones intencionales y causales, orientadas a la realización de un objetivo de interés/beneficio público” (p. 6).

A propósito de estos conceptos, Habermas (1994), subraya que, desde Aristóteles hasta Tomás de Aquino, la política clásica se concibe como continuidad de la ética, es decir, se mantiene el vínculo entre la *polis* y el ciudadano virtuoso y la vida buena; del mismo modo, se ocupa de la formación del carácter (*praxis* y no *technê*) y permanece en el campo de la *phronesis* antes que de la *episteme*. En cambio, en la modernidad, desde Maquiavelo y Hobbes en adelante, la política se caracteriza por su desconexión de la ética, por su orientación como saber técnico en la organización del Estado y su gobierno y, por abrir un nuevo campo para establecer conocimientos infalibles reflejados en leyes y convenciones sociales.

Las anotaciones realizadas, brindan las pistas idóneas para comprender hoy el significado de política, más allá de las visiones conflictivas relacionadas al poder, los procesos electores o a las

acciones estrictamente del Estado y sus entidades frente a las necesidades de la sociedad. Por otro lado, implantan las directrices para intentar un acercamiento más coherente y fundamentado de las políticas educativas, las mismas que han sido objeto de estudio desde diversos enfoques, pero que han ido perdiendo interés porque, además, desde el Estado han sido tratadas coyunturalmente con un marcado tinte ideológico dependiente del gobierno de turno.

Pasemos ahora a revisar brevemente las posturas reflexivas alrededor de las políticas educativas. Pedró y Puig (1999), establecen la diferencia entre *Política Educativa* y *políticas educativas*, enfatizando que la primera es una y es la Ciencia Política de la aplicación al caso concreto de la educación; mientras que las políticas educativas son múltiples, diversas y alternativas; además, se enmarcan en una línea de actuación específica, adoptada por una autoridad con competencias educativas. Desde esta perspectiva, las políticas educativas son evidentes, superan lo meramente ideal y son ejecutadas por el poder público, usando mecanismos sostenibles hasta modificar una determinada situación.

Con relación a esta concepción de políticas educativa, en el Ecuador se han ido estableciendo políticas muy marcadas por el conflicto interno de las élites regionalistas que han acaparado a lo largo de siglos las entidades de gobierno, su inestabilidad económica y otros factores externos. Durante la colonia, no se podría hablar de políticas educativas porque no se logró instaurar un sistema educativo, tampoco hubo autoridad democrática legítima que se

preocupara de su formulación y ejecución. Contrariamente, el poder colonial, estableció desde los conventos “escuelas” y “universidades” como mecanismo puramente disciplinario, doctrinario, elitista y civilizatorio, dando lugar a la formación de una sociedad extremadamente estratificada y desigual. Esta sociedad polarizada y sumida en crisis de toda índole, fue la herencia que asumió el país independiente. Durante el siglo XIX, todos los esfuerzos estatales se centraron alrededor de un objetivo que era construir un Estado-nación moderno, alineado a las tendencias económicas, políticas y culturales globales que imperaban en gran parte del mundo o, al menos en un considerable número de países que daban las pautas del progreso y desarrollo a alcanzar.

La lucha por establecer un Estado-nación moderno, será una constante también durante el siglo XX, pero las políticas educativas irán tomando distinto matiz. Si durante el siglo anterior se enfrentaron a una sociedad estratificada y trizada en todo sentido y a una élite aferrada a los dogmas eclesiales que obstaculizó todos los intentos de secularización; ahora se verán apañadas por las profundas crisis económicas y conflictos mundiales. Ossenbach (1999), sintetiza de manera muy didáctica las características de las políticas educativas del siglo XX, diferenciando el esfuerzo de los liberales (1895 – 1925) por construir el Estado-nación, su aporte en la ampliación de la oferta educativa a sectores desplazados y el acceso a una mejor educación de la clase media en el sector urbano. Con el advenimiento de un nuevo orden global, en el Ecuador se instauraron políticas educativas desarrollistas, las mismas que fueron ejecutadas por gobiernos de

distinto corte ideológico, incluida la dictadura militar. Estas políticas declinaron con la vuelta a la democracia en 1979, dando paso a la instauración formal del neoliberalismo.

Según Arcos (2008), las políticas educativas en el siglo XX se caracterizan por sus tendencias. Por un lado, las políticas de acceso, enfatizadas desde la década de los 50 hasta los 90, están fuertemente influenciadas por las directrices externas de organismos como el Banco Mundial y los intereses geopolíticos de Estados Unidos. Estas políticas reformistas han provocado un mayor acceso a la educación en todos sus niveles, incluso alcanzando la universalización de la educación primaria; sin embargo, por todos los antecedentes mencionados, persisten las brechas de desigualdad, evidenciadas en los altos índices de pobreza y extrema pobreza en las poblaciones rurales, indígenas y afroamericanas. Por otro lado, a partir de la década de los 90, el Estado da un giro en el enfoque de las políticas educativas, apuntando a la calidad, en consonancia con los estándares internacionales.

Desde una óptica crítica, se puede afirmar que en pleno siglo XXI, las políticas educativas mantienen la tendencia integracionista, desarrollista y neoliberal. Las últimas reformas en este campo han vuelto a poner a la educación como el eje para el cambio social y económico; no obstante, esta intención ha resucitado diversas y contradictorias reacciones, tanto de las élites como de las organizaciones sindicales. Avizorando un estancamiento en el acceso

y calidad educativa, en medio de un Estado debilitado y dependiente y, de una comunidad indiferente a sus acciones.

En la actualidad hay un fenómeno curioso que está siendo, hasta cierto punto, ocultado y legitimado por el poder público en el campo educativo, tal como se refiere Ball (2014), hay tendencias internacionales en educación y políticas educativas que son la globalización, la mercantilización y la privatización. Este hecho agudiza mucho más las desigualdades que existen en los países considerados del tercer mundo, porque al convertirse la educación en un bien mercantil, los grupos que se benefician son los que tienen capacidad adquisitiva. Desde hace algunas décadas se advertía que, el abordaje de las políticas educativas, rebasaban el espectro “público” porque habían entrado en acción organizaciones y empresas, modificando la forma de gobierno rígido y dando paso a la gobernanza en redes. Es decir, las políticas educativas han entrado en una dinámica de constante construcción alineada a una especie de arquitectura global. Hoy por hoy, los Estados se ven obligados a entrar en esta lógica de “gobernanza” y “heterarquía”, porque la educación más que un derecho es un bien que no llega a todos y todas.

Por su parte, Pla (2019) advierte que la calidad educativa es una política que legitima la desigualdad porque se impone la “supracognición” en detrimento de los saberes locales, el arte y todo lo que no se considera científico o útil al sistema imperante. El ejemplo vivo de esta lógica es la prueba a la que se someten los estudiantes periódicamente para ser medidos en su desarrollo de

habilidades y competencias, el Programme for International Student Assessment (PISA). Vista como una categoría política, la supracognición ha recreado múltiples estrategias para naturalizar la única forma de entender la realidad, imponiendo una epistemología unívoca que se ve reflejada en los programas curriculares y en otros elementos de la cultura escolar.

Antes de establecer la relación entre educación y desigualdad, es menester hacer una lectura rápida de la configuración escolar en la Amazonía ecuatoriana, un espacio geográfico que ha dado vida no solo a culturas milenarias, sino que se ha convertido en la fuente de financiamiento nacional, gracias a su riqueza mineral. Este acercamiento, tiene como finalidad demostrar que las políticas educativas, con todas las características mencionadas, se han ido aterrizando en lo local, dando lugar a una interesante relación “hegemónica” entre lo global, lo nacional y lo local.

El Estado en la configuración escolar amazónica del Ecuador

Resulta crucial resaltar tres momentos históricos de la política ecuatoriana del siglo XIX, a fin de comprender el proceso de configuración de “lo escolar” en la Amazonía ecuatoriana. Primeramente, es menester anotar que, en los primeros treinta años de vida republicana, este país vivió cinco dictaduras militares, una vacancia presidencial y siete períodos de gobierno democrático. De entre los presidentes, cuatro fueron militares, uno era comerciante acaudalado de la Costa y otro, un “respetado” terrateniente de la Sierra. Otro de los acontecimientos cruciales, sobrepasado la mitad

del siglo XIX, fue la firma del concordato entre la Iglesia y el Estado ecuatoriano en 1862. Este hecho restauró no solo las relaciones diplomáticas entre estos dos estados, sino que permitió que la iglesia recupere el poder para ejecutar su labor evangelizadora-educativa bajo el auspicio y legitimación del mismo estamento público. Por último, vale destacar la irrupción del liberalismo radical en 1895, hecho que provocó una mayor polarización regionalista e ideológica hasta desembocar en la cruenta matanza de su líder a inicios del siglo XX.

Las acciones del Estado en el siglo XIX estuvieron marcadas por el conflicto regionalista y la lucha por el poder, tanto de los que se denominaban liberales como de los radicales conservadores. Los militares y la iglesia jugaron un rol determinante en la ejecución de las políticas sociales, los primeros condicionando los acuerdos de gobernabilidad y la asignación presupuestaria y, la iglesia posicionándose como “salvadora”, frente a un Estado ausente e incapaz de atender las necesidades más elementales de la población.

Durante el siglo XIX, las políticas públicas estuvieron condicionadas, además, por la inestabilidad económica. En este contexto la educación escolarizada, más que contribuir a la formación de una conciencia nacional, al desarrollo y modernización, ahondó la brecha de desigualdad, ratificando el ideario de que la escuela está hecha para ciertos sectores y para las élites criollas que gobernaban el país. Varios modelos educativos fueron traídos desde Europa, entre los que se destacan el método lancasteriano, el herbatiano, la pedagogía ignaciana y lasallana, entre otros. Todos estos modelos se

fueron desarrollando dentro de los parámetros establecidos por la matriz colonial-ecclesial al interior de las grandes urbes, mientras que, en el sector rural, principalmente en la Amazonía ecuatoriana, los delegados del gobierno, comerciantes, aventureros investigadores y algunas misiones religiosas fueron los actores que exploraron y explotaron todo cuanto estaba a su alcance.

Los momentos históricos sintetizados inicialmente, tuvieron repercusión directa en la Amazonía profundizando la concepción tergiversada de las formas de vida que allí se daban, gracias al abandono programado de los gobernantes. Los estudios sobre esta región son escasos y los que se han desarrollado responden a intereses particulares del momento, no obstante, Esverti (2008), establece tres períodos históricos en el siglo XIX para tener una aproximación más coherente a su proceso de cambio, el período temprano de la República (1830-1869), uno específico en el proyecto político de García Moreno (1860-1875) y un tercer período en los años de la recuperación y auge del poder local progresista (1875-1883) (como se citó en López, 2018).

Para una mejor comprensión sobre la configuración de las formas escolares en la Amazonía, es preciso resaltar que Ecuador al separarse de la Gran Colombia en 1830, asumió una impagable deuda económica con Inglaterra, país que había financiado su empresa independentista. La solución a este problema se encaminó cediendo terrenos baldíos, principalmente en la Costa y Amazonía, donde los nuevos dueños, aprovecharían de sus recursos naturales, culturales y

arqueológicos basados en la racionalidad científicista de la época, que les obligaba a emplear sus “avances y conocimientos” universales en bien la humanidad. Según (Sevilla, 2011), las relaciones que Ecuador establece con el Imperio Británico a mediados del siglo XIX se acercan más a un imperialismo informal, por la sutileza de los acuerdos que lo condenan a otras formas de dependencia y dominación. De hecho, en la incursión científica de los británicos es evidente la conexión de las ciencias naturales y el poder imperial, convirtiéndose la ciencia en un instrumento no solo de apropiación, explotación y comercialización, sino también en una demostración del poder simbólico occidental.

A lo largo de siglo XX, la educación y las decisiones estatales estuvieron condicionadas directamente por el vaivén conflictivo y la inestabilidad política y económica local e internacional. La Amazonía ecuatoriana, por su parte, pasó gradualmente de ser un “espacio vacío” e inhóspito a una suerte de refugio y paraíso para muchos colonos nacionales y foráneos, motivados por las políticas del Estado. De hecho, el Estado, mediante la formulación y ejecución estratégica de políticas indigenista y neo indigenistas, se ha ido apropiando de los recursos auríferos e hidrocarburíferos. En la actualidad, la Amazonía es la que sostiene la economía del país, gracias a la abundante riqueza petrolera; no obstante, sigue siendo la región más pobre y cada vez más sus habitantes milenarios se ven obligados a insertarse en las lógicas de desarrollo y dependencia capitalista.

Amazonía ecuatoriana y cultura escolar: actores y escenarios

Los antecedentes citados, evidencian que el sistema educativo ecuatoriano está en construcción y permanente cambio y, al igual que su sistema político-democrático, es frágil. Si bien, desde 1830 se establecieron normas nacionales de gobierno, el campo educativo quedó relegado a un segundo plano y paralelamente se han ido construyendo tres sistemas: el público, el municipal y el privado. En la Amazonía se establecieron el público y el fiscomisional, ambos financiados en diferente nivel por el Estado y con grandes diferencias de reputación frente a la “calidad”.

El proyecto civilizatorio que mantenía el Estado nacional en pleno siglo XIX, le obligó a tomar decisiones ancladas en creencias e ideologías que imperaban en la historiografía nacional, alimentadas por las nuevas corrientes globales. Los gobiernos de tendencia conservadora y liberal concibieron a la región amazónica como un espacio “salvaje” y “vacío” en su sentido más amplio. Al igual que los colonizadores europeos, se valieron de las órdenes religiosas para pacificar a sus habitantes a través de la evangelización que se empeñó en convertirlos al cristianismo bajo la promesa de una vida eterna si asimilaban los nuevos mandamientos y si cambiaban sus conductas.

Hasta mediados del siglo XX, en la Amazonía no se distinguía muy bien la escuela de la catequesis. La orden de los jesuitas antes de su primera expulsión en 1767, habían intentado cumplir la misión civilizadora aplicando todas las directrices del estado colonial. Cuando

regresan nuevamente en 1870 serán investidos de poder civil y eclesiástico por el gobierno de turno para administrar el Oriente ecuatoriano; su accionar pastoral-educativo durará hasta 1896, fecha en la que nuevamente fueron expulsados por el régimen liberal de entonces. Durante el siglo XX, otras órdenes religiosas católicas y evangélicas se asentarán en esta región, convirtiéndose en los nuevos ejecutores de las políticas civilizatorias de un Estado que permanecía en conflicto y tensión ya sea a nivel ideológico, económico y político.

La escuela en la Amazonía ecuatoriana durante el siglo XX

Como se mencionó anteriormente, en la Amazonía ecuatoriana del siglo XIX, frente al olvido de un Estado sumido en conflictos y polarización regionalista, reinó la “ley de más astuto”, primando los intereses comerciales alrededor de la explotación del caucho y las acciones pastorales-educativas en las reducciones de la orden de los jesuitas. En el siglo XX, a partir de la entrada y consolidación de varios entes religiosos y de las empresas petroleras, esta región entró en una nueva fase de reconfiguración social, económica y cultural.

En plena época liberal que propugnaba el laicismo como eje de sus políticas, entraron a la región amazónica los salesianos (1891), dominicos (1896) y josefinos (1922); más adelante se asentaron los capuchinos (1953), el Instituto Lingüístico de Verano (1958), entre otras instituciones religiosas masculinas y femeninas. Las acciones pastorales y educativas de estas entidades estaban y aún permanecen, enmarcadas en un proyecto nacional civilizatorio que tienen como fin convertir en “ciudadanos ecuatorianos” a sus habitantes, es decir, las

escuelas públicas y fiscomisionales se convirtieron en el eje fundamental del proyecto de expansión de la ciudadanía (Manresa, 2018), que el Estado no era capaz de ejecutar directamente en estos territorios y con las poblaciones indígenas.

A inicios del siglo XX, los indígenas seguían siendo un “problema” para la conformación de un Estado-nación homogéneo. Las políticas colonizadoras-civilizatorias hasta ahora ejecutadas no habían logrado subyugar a todos los grupos que habitan en esta región, por tanto, todas las entidades religiosas arriba mencionadas, fueron investidas de poder para crear y dirigir las escuelas, pero frente a la ausencia del Estado, también se vieron en la necesidad de gestionar y ejecutar otras obras “civiles” como apertura de carreteras, aeropuertos, la creación de plantas hidroeléctricas, hospitales e instalación de radios y otros medios de comunicación.

En la reconfiguración cultural de la población indígena amazónica, la escuela ha jugado un rol determinante. Por un lado, la estrategia común que aplicaron las órdenes religiosas fue la separación de niños y niñas de sus núcleos familiares- comunitarios para insertarlos en los internados-escuelas que habían sido construidos con una lógica “europea moderna”. Para grupos específicos como los huaorani, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), instaló en 1958 un reducto denominado “protectorado”, siguiendo el mismo método, agrupó y sedentarizó a miembros de varias familias que habían quedado divididas por los conflictos. Este “protectorado” que duró alrededor de dos décadas, sirvió para pacificar-civilizar a unas familias

y, por otro lado, permitió que las empresas petroleras se asienten sin mayor conflicto en los territorios que antes convivían ésta y otras nacionalidades indígenas.

La escuela moderna “fiscomisional” que se instaló en la Amazonía, principalmente en los lugares más apartados que colindaban con los huaorani y otros grupos no contactados, benefició a los hijos de colonos y hacendados que habían arribado, motivados por el ideario generalizado de riqueza. De a poco, con la intervención del ILV, órdenes religiosas, ONGs, empresas petroleras y la concesión legal de tierras por parte del Estado, la gran mayoría de familias huaorani han transitado de cazadores nómadas a agricultores sedentarios, formando poblados que han demandado de la creación instituciones educativas bilingües e hispanas.

En pleno siglo XXI, siguiendo la misma lógica colonial, pero con buena fe, se creó en territorio huaorani una ciudad y una unidad educativa del milenio. Desde la óptica socio crítica, estas acciones responden a un “plan disciplinario” estratégico para fortalecer la conducta dócil y resignada de las comunidades y permitir que las concesiones petroleras y mineras continúen con su actividad sin interferencias. Contrapuesta a esta postura, un sector defiende este tipo de escuela, esperanzado que ésta “transforme los conocimientos y destrezas en “bienes comunes”” (Simons y Masschelein, 2014, p. 12).

En la actualidad es evidente la dependencia y paternalismo asistencialista que se ha generado entre las comunidades huaorani

con las empresas petroleras, las ONGs, los gobiernos locales y las entidades religiosas. No obstante, la recreación de las tradiciones y costumbres es muy palpable en la vida diaria y en las festividades familiares y comunitarias. Lo más genuino, pese a la invasión colonizadora, la usurpación territorial y la conformación de familias interétnicas, es su lengua y su capacidad para conservar los saberes milenarios que están relacionados con el conocimiento de las plantas, animales y ríos.

Los pekinanis o abuelos huaoranis que no fueron escolarizados ni alfabetizados, son monolingües, es decir solo se comunican a través de la lengua denominada por los lingüistas como waotededo. Cada día vuelven a cantar y contar sus pensamientos, sus sueños y sus nostalgias. En la memoria de los pekinanis está intacta la guerra entre clanes, la lucha por el territorio y la profunda conexión con el espíritu de la selva, la misma que es su sustento y su refugio. La fusión entre los seres vivos que cohabitan en su territorio se devela en los mitos y leyendas, donde las hormigas, los murciélagos, las guanganas, las ardillas, el águila arpía y las boas también son seres humanos que se enamoran o cobran venganza.

La educación “escolarizada” en la Amazonía ecuatoriana ha transitado por varias etapas, las mismas que pueden ser equiparadas a las culturas que plantea Escolano (2008). La cultura empírica, académica y política que fue impuesta por los religiosos, aventureros y comerciantes desde la colonia a través de la evangelización, en las reducciones, en los lavaderos de oro, en la extracción de pita y caucho,

continuó en el siglo XIX y XX desde los internados, las aulas de clase, las haciendas y desde las empresas transnacionales que explotan el petróleo. Las acciones de todos estos actores han ido tejiendo un “corpus depredador” que ha dado pie a una profunda crisis que ahora es visible, no solo en el nivel de contaminación ambiental, sino que es manifiesta en la acelerada desaparición de los pueblos y nacionalidades indígenas.

La escuela moderna creada por el Estado nacional debe repensar su enfoque, por tanto, replantear el mismo currículo. Es decir, la descolonización de la escuela institucionalizada en esta región no es una opción, sino una obligación. Las formas de aprendizaje, los conocimientos locales de las comunidades huaoranis deben ser el punto de partida para este proceso transformador y revitalizador. Más allá de ahondar en etnicismos ciegos, tratando de defender lo ancestral como algo puritano, cuestionando la función o el significado de la escuela para la comunidad, hay que preguntarse qué significado puede tener la sociedad para la escuela (Simons y Masschelein, 2014, p. 83-84).

Aproximación a la relación entre educación y desigualdad

La educación escolarizada, concebida desde una óptica histórica y partiendo de su concepto más común de “guiar”, “orientar” o “sacar hacia fuera” lo mejor de las personas, ha pasado por varias fases dentro del territorio ecuatoriano. Empero, la pregunta esencial sobre su verdadero sentido vuelve a salir a la luz, frente a los problemas sociales y económicos que vive el país. ¿Qué tan cierta es la afirmación

trillada que pone a la educación como la puerta de ingreso al desarrollo e igualdad? Sería ingenuo creer que la educación, establecida como un sistema que ha privilegiado solamente una epistemología, tiene la capacidad de eliminar las barreras estructurales de desigualdad; mientras la educación siga entendiendo la justicia social como “inclusión diferencial” (Plá, 2019), la estratificación social y la pobreza se profundizarán aún mucho más.

La desigualdad social y económica moderna que padece el Ecuador ha ido tendiendo sus tentáculos a lo largo de muchos siglos, con la intervención directa del Estado a través de diversificadas estrategias e instrumentos que involucra a muchos actores. Diversas políticas públicas han sido puestas en marcha, amparadas en la moda académica que puso en primer plano de discusión la **equidad** por la **igualdad** y la preocupación segmentada de los grupos poblacionales específicos que están en la pobreza y pobreza extrema. La igualdad como valor político y principio ético conlleva el reconocimiento de una paridad ontológica de todos los seres humanos por el simple hecho de su naturaleza; junto a la igualdad está la libertad que representa la oportunidad de elegir la vida por vivir porque es buena y permite a las personas ser reconocidas y valoradas. La diferencia entre igualdad y equidad se radica fundamentalmente en que la primera postula una sociedad de próximos entre sí, en cambio la segunda categoría se ubica en el plano de la distribución material y define los umbrales, los mínimos y ubica a las personas en base a esos bienes (Danani, 2008).

Se dice que Ecuador es uno de los países más pobres de la región, y la categoría de “pobreza” y “pobreza extrema”, se han vuelto muy comunes, tanto en los documentos de las estadísticas oficiales y en el diario convivir de una comunidad se las nombra sin cuestionar su real significado. Según la ONU (1995) la pobreza es “la condición caracterizada por una privación severa de necesidades humanas básicas, incluyendo alimentos, agua potable, instalaciones sanitarias, salud, vivienda, educación e información. La pobreza depende no solo de ingresos monetarios sino también del acceso a servicios” (p.57). Desde esta visión materialista de pobreza, el acceso a la educación, considerada como un servicio público y un derecho humano, ha sido limitada, aunque las estadísticas dicen que cada vez son más las personas que acceden a todos los niveles educativos o que dejan de ser analfabetos.

Según los datos que proporciona la UNESCO (2009), el analfabetismo en la década los 50 era del 44,2% y, pese a las políticas integracionistas y desarrollistas de acceso, para el año 2000, el 9,02% seguía en este rango. Para el 2010, este porcentaje de analfabetismo se redujo al 6,8% y lo que llama la atención es que la población con la mayor tasa de analfabetismo es la indígena y montubia con el 20,4% y 12,9%, respectivamente. Estos avances en el acceso deberían verse reflejados también en un mayor “bienestar” de la población en su conjunto, no obstante, los actuales índices dicen todo lo contrario. Hasta junio del 2022, la pobreza a nivel nacional se ubicó en 25,0% y la pobreza extrema en 10,7%. En el área urbano la pobreza llegó al

16,7% y la pobreza extrema a 5,2%. A nivel rural, la pobreza alcanzó el 42,9% y la pobreza extrema el 22,7% (INEC, 2010).

Pese a la insistencia en las políticas educativas de acceso y universalización de la educación básica como estrategia para acortar la brecha de la desigualdad, persiste uno de los problemas históricos que es la deserción. De acuerdo con los datos proporcionados por el Ministerio de Educación, en la rendición de cuentas del año 2020, la población de 3 a 17 años fue de 5.005.466 personas. El sistema educativo registró 4.314.777 estudiantes de todos los niveles y sostenimientos, tipos de educación ordinaria y extraordinaria, distribuidos en 16.209 instituciones educativas, con un total de 206.304 docentes a nivel nacional. Para el período escolar 2019-2020 se evidenció que, el 1,31% de estudiantes de Educación General Básica (EGB) y el 3,19% del bachillerato, abandonaron sus estudios. A mayor grado escolar, mayor nivel de abandono. Respecto a la distribución de la matrícula por jurisdicción en el período 2020-2021, se observó que el 97% de los estudiantes se encuentran matriculados en instituciones educativas de jurisdicción intercultural y el 3% restante, corresponde a estudiantes de instituciones interculturales bilingües.

A nivel nacional, en el 2018 el INEVAL registró la tasa de deserción escolar más alta en las provincias amazónicas de Pastaza y Morona Santiago con 4.3% en Educación General Básica; en cuanto al Bachillerato General Unificado, los porcentajes son más alarmantes, Morona Santiago con 11,6%, Pastaza con 8,5% y

Sucumbíos con 7,8%. Estos datos evidencian no solo las limitaciones legales sino la descontextualización y fracaso de las políticas educativas del Estado; a la vez, proporcionan elementos de reflexión para reformular su papel en un contexto pluricultural, plurilingüe e intercultural.

Finalmente, la pregunta de fondo sale a la luz, ¿hasta qué punto es cierto que la educación es el arma más poderosa para alcanzar la justicia social, entendida como igualdad y no mera equidad? Para atisbar un halo de luz y salida a esta compleja inquietud, resulta pertinente resaltar lo que Arcos (2008), encontró en un estudio que realizó sobre educación y acceso al empleo en tres ciudades del Ecuador (Quito, Guayaquil y Cuenca), entre marzo del 2003 y febrero del 2004. En este lapso de tiempo concreto, el promedio de desocupación fue de 9,6% y la proporción de desocupados es más alta entre quienes tienen estudios secundarios. A primera vista, la educación escolarizada no es una garantía para acceder a un empleo de calidad que le permita a una persona tener los ingresos suficientes para satisfacer sus necesidades elementales, gozar de una capacidad de consumo aceptable y ubicarse en el rango de no pobres; sin embargo, el mismo autor concluye que luego de 10 años de estudio, la probabilidad de que una persona encuentre un empleo es del 2% más alta que si no tuviera ningún grado de escolaridad. Al parecer, este porcentaje es muy bajo debido a las características del mercado laboral que no estimula una reducción del desempleo relacionado con la educación.

A modo de conclusión

Las políticas educativas concebidas en el Ecuador desde el siglo XIX hasta la actualidad, hacen patente, por un lado una persistente lucha por construir un Estado nación sólido, homogéneo y moderno que despunte y se inserte en la dinámica global del desarrollo capitalista; por otro lado, dejan entrever su fragilidad e inestabilidad porque han permanecido ancladas a las ideologías y tendencias de los gobiernos de turno y dependientes de las directrices internacionales, que por lo general son organismos multilaterales que alimentan las arcas del Estado y financian programas de las políticas sociales.

Las políticas educativas en el Ecuador no contribuyen a la constitución de un Estado democrático e igualitario. Si bien, los índices de acceso a los diferentes niveles de educación son apreciablemente positivos, contradictoriamente la pobreza y pobreza extrema siguen también creciendo. Ni las políticas educativas con tendencia hacia la mejora de la calidad, implementadas en el presente siglo, han logrado enfrentar y desequilibrar las estructuras de poder que legitiman y naturalizan la actual realidad.

CAPITULO V

RECURSOS DIDÁCTICOS PARA ENSEÑAR EN ENTORNOS VIRTUALES DURANTE LA PANDEMIA EN LA UNIVERSIDAD DE OTAVALO

RECURSOS DIDÁCTICOS PARA ENSEÑAR EN ENTORNOS VIRTUALES DURANTE LA PANDEMIA EN LA UNIVERSIDAD DE OTAVALO²

Educational Resources To Teach In Virtual Settings During The Pandemic At The University Of Otavalo

Alexander Ramón Lárez

Ana Julia Romero González

Resumen

La investigación tuvo como objetivo analizar el uso de recursos didácticos para enseñar en entornos virtuales durante la pandemia de COVID-19 en la Universidad de Otavalo. La investigación se basó en un paradigma cuantitativo, con diseño descriptivo de corte transversal. Se empleó el método analítico-crítico, con una revisión de literatura sobre recursos tecnológicos en educación y un análisis de frecuencia de los datos obtenidos de la aplicación de una encuesta de 27 preguntas cerradas, de dos alternativas de respuesta, a 34 docentes de dicha institución universitaria. La confiabilidad del instrumento fue de 0,81. Los resultados arrojaron que los docentes hacen un mayor empleo de la asignación de tareas, cuestionarios, foros, talleres y videoconferencias y poco del blog y el wiki como herramientas de enseñanza en los entornos virtuales, y que le dan mayor importancia

² Basado en artículo publicado en la revista Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica Año 19, N.º 26, Julio - Diciembre 2021 ISSN 0717 - 9065 ISSN ON LINE 0719 - 8019 Artículo de investigación pp. 113 – 131.

al cuestionario y el taller como herramientas más efectivas para el aprendizaje y la evaluación. Se concluye que los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) son espacios para la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje donde se facilita la cooperación del profesor y el estudiante y que incluyen actividades individuales y grupales para un efectivo aprendizaje colaborativo. El uso de herramientas tecnológicas en educación superior es importante para ofrecer ayudas pedagógicas adaptadas a las necesidades educativas del alumno. Sin embargo, es necesario implementar acciones formativas en esta área que fortalezcan la labor docente.

Palabras clave: recurso, herramienta, tecnología, EVA, educación superior

Abstract

The research aimed to analyze the use of didactic resources to teach in virtual environments during the pandemic at the University of Otavalo. The research is based on a quantitative paradigm; Descriptive, cross-sectional design. The analytical-critical method was used, with a review of the literature on technological resources in education and a frequency analysis of the data obtained from the application of a survey of 27 closed questions of two answer alternatives, to 34 teachers from said university. The reliability of the instrument was 0.81. The results showed that teachers make more use of homework assignments, questionnaires, forums, workshops and videoconferences and little of the blog and wiki as teaching tools in virtual environments; They give greater importance to the

questionnaire and workshop as more effective tools for learning and evaluation. It is concluded that the EVA are spaces for the creation of a teaching and learning context in which the cooperation of the teacher and student is facilitated, which include individual and group activities, for an effective collaborative learning. The use of technological tools in higher education is important to offer pedagogical aids adapted to the educational needs of the student, however it is necessary to implement training actions in this area that strengthen teaching.

Keywords: resource, tool, technology, EVA, higher education.

Introducción

En los últimos tres años se ha producido cambios acelerados en la educación causado por la pandemia del COVID 19. Según los resultados aportados en el informe de la CEPAL-UNESCO (2020), más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. Del mismo modo, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe, (p. 1). La respuesta de organismos internacionales no se hizo esperar: la UNESCO ofreció una lista de plataformas y herramientas tecnológicas a emplear en educación; la UNICEF dio una serie de recomendaciones; la CEPAL publicó datos estadísticos sobre los obstáculos y los riesgos, entre otros resultados. Ciertamente, para superar esta crisis educativa mundial, las instituciones educativas se vieron obligadas a implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje con el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para continuar con la formación y dar cumplimiento a la culminación del período escolar. Asimismo, en el citado informe de la CEPAL-UNESCO, de 33 países de América Latina y el Caribe, 18 empezaron a utilizar plataformas virtuales de enseñanza en línea de forma asincrónica, mientras que solo cuatro, entre los que se encuentra Ecuador, ofrecieron clases en vivo usando entornos de aprendizaje también en modalidad sincrónica.

Referente a lo anteriormente mencionado, se evidencia que, se han implementado algunas salidas en el campo educativo para

afrontar la situación suscitada por la pandemia. Esto conlleva a plantearse la siguiente interrogante; ¿Cómo es uso de los recursos tecnológicos para la enseñanza en entornos virtuales en la pandemia? La interrogante se fundamenta, teóricamente, desde la perspectiva constructivista, donde los alumnos, de acuerdo con Ortiz (2015), precisan “un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma que se pueda llegar a una síntesis productiva para ambos y, en consecuencia, que los contenidos son revisados para lograr un aprendizaje significativo”, (p. 94).

Todo esto evidencia la imperiosa necesidad de contar con una visión objetiva para comprender que se quiere enseñar y cómo se va a enseñar, con el propósito de emplear los recursos y herramientas didácticas que se adecuen a la modalidad en línea. Esto involucra una relación entre la metodología a utilizar, los objetivos perseguidos, la temática abordada y los resultados esperados; es decir, que exista una sincronización entre todos los elementos esenciales para organizar una clase. En función de ello, el objetivo de este capítulo es considerar el uso de los recursos didácticos en los entornos virtuales empleados por los docentes durante la pandemia en la Universidad de Otavalo, Ecuador.

Desarrollo

El entorno virtual de aprendizaje

En el Ecuador, las instituciones de educación superior (IES) han incorporado en sus plataformas los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) con el propósito de hacer accesibles contenidos temáticos para los estudiantes, tales como sílabos de las asignaturas a impartir, unidades de aprendizajes, tareas y bibliografía a revisar. Pero, producto de la pandemia, se produjo una migración urgente de toda la información académica al EVA y su uso se volvió imprescindible, de manera que prevaleció la necesidad de incrementar la aplicación de todos los recursos y las herramientas que posee y se aumentó su capacidad de almacenamiento para facilitar a los docentes y estudiantes el proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes temáticas pedagógicas. Polanco (2002) define los entornos virtuales de aprendizaje como:

Espacio de comunicación que hace posible la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en un marco de interacción dinámica, a través de contenidos culturalmente seleccionados y elaborados y actividades interactivas para realizar de manera colaborativa, utilizando diversas herramientas informáticas soportadas por el medio tecnológico, lo que facilita la gestión del conocimiento, la motivación, el interés, el autocontrol y la formación de sentimientos que contribuyen al desarrollo personal (p. 9).

Por su parte, Rodríguez & Barragán (2017) lo conceptualizan así:

Espacios de comunicación que permiten el intercambio de información y que harían posible, según su utilización, la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en el que se facilitará la cooperación del profesor y estudiantes, en un marco de interacción dinámica, a través de unos contenidos culturalmente seleccionados y materializados mediante la representación, de los diversos lenguajes que el medio tecnológico es capaz de soportar (p. 56).

De ambas definiciones se deduce que lo que distingue a estos espacios de otros recursos de enseñanza virtual es el intercambio de información permanente e interactiva, que facilita la comunicación entre profesor y alumno. Al respecto, Boneu (2007) señala que existen cuatro características fundamentales de estos espacios: la interactividad, la flexibilidad, la escalabilidad y la estandarización. La primera obedece a la necesaria conexión del sujeto involucrado en el aprendizaje. De esta manera, el alumno se perfila como un ser independiente en su proceso de generación de su propio conocimiento. Un EVA, también, es flexible pues su diseño se adecúa fácilmente a los diferentes planes de estudio institucionales. Con referencia a la escalabilidad, esta consiste en que, al mismo tiempo, puede permitir el acceso de un número pequeño o grande de usuarios, cuestión que se relaciona directamente con la importación y exportación de contenidos en formatos estándar (estandarización).

Entre las ventajas de contar con un EVA se destaca que se puede acceder a él a través de navegadores protegidos y que en su diseño cuentan con un interfaz gráfico e intuitivo que facilita la estructuración de los módulos de forma organizada. Asimismo, de acuerdo con los intereses del usuario, puede adaptarse a los requerimientos que este necesite ya que, a la par de contener la información para la enseñanza, también cuenta con recursos para la evaluación y el seguimiento de los estudiantes. Todo en un solo espacio al cual pueden acceder en igualdad de condiciones tanto el docente como el alumno puesto que pueden implementarse en diferentes plataformas virtuales, entre las que se encuentran:

- Moodle: software para la creación de cursos y sitios webs basados en internet.
- Dokeos: aplicación de administración de contenidos de cursos y una herramienta de colaboración.
- Mambo Open Source: aplicación escrita en código php, basada en los sistemas de administración de contenidos (CMS) que permiten una fácil creación y mantenimiento de sitios web y portales.
- WebCT: plataforma informática de teleformación (e-learning) que permite construir cursos interactivos e impartir formación a través de internet, llevando a cabo la tutorización y el seguimiento de los alumnos.

- Claroline: plataforma de aprendizaje y trabajo virtual (elearningy e-working) de código abierto y software libre (open source) que permite a los formadores construir cursos en línea y gestionar las actividades de aprendizaje y colaboración en la web.

Sin embargo, el empleo de los EVA en educación superior, aun cuando su uso y aplicación se distinguen a una universidad de otra, no se logra solo con la mejor interconexión o banda de acceso a internet pues, refieren Rodríguez & Barragán (2017), el uso de “metodologías, conceptos pedagógicos y didácticas particulares” (p. 9) son fundamentales para un proceso de comunicación efectivo y fortalecen la enseñanza/aprendizaje.

El aula virtual de aprendizaje

Dentro de los EVA, según Rincón (2008), quien cita a García, Ruiz y Domínguez (2006),

en un aula virtual de aprendizaje:

Se combinan una variedad de herramientas virtuales con la finalidad de dar soporte a profesores y estudiantes; poder optimizar las distintas fases del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esas herramientas son:

- Herramientas de comunicación síncrona y asíncrona.
- Herramientas para la gestión de los materiales de aprendizaje.

- Herramientas para la gestión de personas participantes, incluidos sistemas
- de seguimiento y evaluación del progreso de los estudiantes (p. 11)

De esta manera, se tiene que las aulas virtuales se componen de “un conjunto de actividades con un alto ingrediente comunicativo que, de otro modo, es decir, sin la existencia del ordenador conectado a la red, no tendrían el sentido que adquieren en el contexto auténtico que proporciona la tecnología” (Barberá & Badia, 2005, p. 1). Las aulas son elaboradas por el docente autor de la asignatura, quien propone actividades individuales y grupales para facilitar y dinamizar el proceso de enseñanza y lograr un aprendizaje colaborativo.

Para la estructuración de las aulas virtuales se toma como referencia la metodología PACIE, que ha sido utilizada con éxito en procesos de formación virtuales en distintas instituciones educativas a nivel nacional e internacional. Desarrollada por el autor ecuatoriano Pedro Camacho que según Basantes et al. (2018), es una estrategia metodológica en línea que se emplea dentro de un Campus Virtual para operar de una mejor forma el proceso de transición entre los métodos de enseñanzas que se utilizan en las aulas, así como en las instituciones, a utilizar el internet como medio adicional a los recursos didácticos que son usados en la actualidad para el dictado de las clases.

Ahora bien, un aula virtual bien distribuida debe proporcionar varias y diferentes secciones dentro o fuera del EVA para que se puedan generar procesos de interacción correctos y una motivación

por la vivencia de experiencias que generarán conocimiento y facilitarán los procesos tutoriales. Las aulas virtuales, en la plataforma Moodle, están estructuradas en bloques, mismos que deben estar dispuestos de una manera atractiva, interesante, pero sobre todo didáctica, para alcanzar los resultados y objetivos propuestos. Al respecto, PACIE establece ciertos bloques de información con distintos elementos a considerar, los cuales son:

- Bloque cero o bloque PACIE: Permite la interacción en el aula virtual y contiene una sección de información referida, sobre todo, al sílabo, instrumento que contiene los contenidos de la asignatura, así como datos necesarios para la evaluación. De igual forma, ofrece información relevante que favorece la comunicación con los alumnos y una sección de interacción prevista, principalmente, a través de foros y chat.
- Bloque académico: Presenta un bloque académico donde el profesor muestra documentos de la temática a compartir con los estudiantes, así como las diferentes actividades a realizar para el proceso evaluativo. Contiene una sección de exposición donde el alumno puede revisar enlaces, videos, presentaciones. Asimismo, el docente etiqueta una sección de rebote, que contiene actividades de autocrítica con el propósito de discutir los diferentes contenidos. Presenta también una sección de comprobación necesaria para la síntesis y comparación, para lo cual se elaboran evaluaciones,

y finalmente se presenta una sección de construcción, donde los estudiantes discuten los contenidos aprendidos.

- Bloque de cierre o bloque final: En este aparte se emplea la actividad de tutoría del docente. Permite, de alguna forma, cerrar y explicar aquellas posibles lagunas que hayan quedado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ofrece además herramientas para solucionar posibles retrasos en la entrega de deberes y la evaluación del curso.

El desarrollo de esta estructura permite que se produzca una interconexión entre las actividades y recursos didácticos que son empleados por el docente en la clase, lo que facilita al alumno el acceso y la comprensión de los contenidos.

Caracterización de las herramientas tecnológicas en la educación superior.

Las TIC se convierten en recursos que pueden ser empleados por los alumnos y los profesores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior. Estas, a la vanguardia actual del mundo académico, se convierten en recursos indispensables para el ámbito educativo. En este sentido, en términos tecnológicos, cualquier hardware o software empleado de manera eficaz y eficiente permitirá obtener buenos resultados en tiempo real y con un mínimo empleo de aplicaciones. Por lo tanto, a través de las TIC se pueden obtener resultados efectivos con la implementación de ayudas pedagógicas. En la Tabla 1 se resume cuáles son estas herramientas.

Tabla 1*Herramientas tecnológicas de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje*

Herramienta para usar	Herramientas tecnológicas (recomendadas en Internet)	Funciones del docente
Chat: herramienta que permite interacciones en tiempo real entre el docente y los estudiantes o entre los estudiantes.	Chat de MOODLE Chat de Skype Chat de Google Chat de Facebook Chat de Cisco WEBEX	Seleccionar las posibles preguntas. Asignar grupos pequeños de estudiantes (no más de 5 participantes). Indicar la fecha de la sesión, hora de inicio y finalización, nombre de los participantes. Explicitar los roles de cada participante, criterios de participación y evaluación, lecturas requeridas. Posterior a la sesión del chat, se podría realizar un debate en el aula presencial.
Foro: herramienta de comunicación asíncrona utilizada para la interacción entre estudiantes y docentes para debatir sobre un tema de interés o realizar una actividad formulada por el docente en una	Foro de Moodle WordPress bbPress PhpBB 3.0	Preparar la temática de que tratará el foro. Diseñar una estrategia creativa para convocar la participación de los estudiantes. Crear y publicar las reglas del juego y los objetivos de

sesión anterior. En un foro se pueden encontrar mensajes importantes, trabajos colaborativos, resúmenes de las sesiones de Chat, trabajos en equipo, entre otros	aprendizaje del foro propuesto. Dirigir el flujo y la dirección de los aportes del estudiante. Supervisar y, si es necesario, reenfocar las discusiones proporcionando retroalimentación oportuna.
--	---

Nota: Esta tabla muestra algunas de las herramientas tecnológicas a usar y las funciones del docente

Tabla 2

Herramienta para usar	Herramientas tecnológicas (recomendadas en Internet)	Funciones del docente
Blog: herramienta de interacción entre docentes y estudiantes utilizada para la publicación de información que se organiza automáticamente de manera cronológica para la gestión del conocimiento.	Blogger Blogspot WEBLOG	Compartir la lectura de un libro: aportar citas, comentar fragmentos, añadir ilustraciones. Intercambiar experiencias entre lectores. Usarlo como soporte de proyectos de investigación. Construir poemas o cuentos breves, recopilar muestras de

Consulta: herramienta que permite al profesor hacer una pregunta especificando las posibles respuestas. Los resultados de la elección pueden ser publicados después de que los estudiantes hayan respondido, tras cierta fecha, o no publicarse	Moodle	literatura de tradición oral, etc. Elaborar una revista de la clase. Mostrar una selección de los trabajos más representativos de cada alumno. Puede utilizarse para: - Realizar una encuesta rápida que estimule a los alumnos a reflexionar sobre un tema. - Comprobar rápidamente que los estudiantes han entendido algo concreto. - Facilitar la toma de decisiones, por ejemplo, permitiendo a los estudiantes votar algún aspecto relacionado con el curso.
--	---------------	--

Nota: Continuación de la tabla 1

Tabla 3

Herramienta para usar	Herramientas tecnológicas (recomendadas en Internet)	Funciones del docente
Cuestionario: permite al profesor diseñar y plantear cuestionarios con preguntas tipo opción múltiple, verdadero/falso, coincidencia, respuesta corta y respuesta numérica. El profesor puede permitir que el cuestionario se intente resolver varias veces, con las preguntas ordenadas o seleccionadas aleatoriamente del banco de preguntas. Se puede establecer un tiempo límite	Moodle	Los cuestionarios pueden usarse para hacer: - Exámenes del curso. - Mini tests para tareas de lectura o al final de un tema. - Exámenes de práctica con preguntas de exámenes anteriores - Ofrecer información inmediata sobre el rendimiento. - Autoevaluación.
Taller: permite la recopilación, la revisión y la evaluación por pares del trabajo de los estudiantes.	Moodle	Los estudiantes pueden enviar cualquier contenido digital (archivos), tales como documentos de procesador de texto o de hojas de cálculo, y también pueden escribir el texto directamente en un

	campo con un editor de texto (dentro de Moodle). Los envíos son evaluados empleando un formato de evaluación de criterios múltiples definido por el profesor.
--	---

Nota: Continuación de la tabla 1

Tabla 4

Herramienta para usar	Herramientas tecnológicas (recomendadas en Internet)	Funciones del docente
Tarea: permite a un profesor evaluar el aprendizaje de los alumnos mediante la creación de una tarea a realizar que luego revisará, valorará, calificará y a la que podrá dar retroalimentación.	Moodle	Los alumnos pueden presentar cualquier contenido digital, como documentos de texto, hojas de cálculo, imágenes, audio y videos, entre otros. Alternativamente, o como complemento, la tarea puede requerir que los estudiantes escriban un texto directamente en un campo utilizando el editor de texto. Durante el proceso de revisión, los

		profesores pueden dejar comentarios y subir archivos, tales como trabajos calificados o documentos con observaciones escritas.
Wiki: Es un sitio web colaborativo que permite la participación simultánea de diversos autores en la construcción de un documento y en la elaboración de contenidos que pueden ser editados por varios usuarios. Los usuarios de un wiki pueden crear, editar, borrar o modificar el contenido de un documento o de una página web de una forma interactiva, fácil y rápida. Es, además, una herramienta efectiva para la escritura colaborativa.	Wiki de MOODLE GoogleDoc MediaWiki SocialText Wikispaces Wetpaint Pbwik	Organizar el sitio para que se adapte a la estructura de su proyecto. Establecer algún sistema de turnos de participación. Seleccionar la temática. Entregar las reglas de participación. Invitar y motivar a los estudiantes a participar. Buscar bibliografía, redactar correctamente el wiki, corregirlo, revisarlo y armonizarlo. Revisar los aportes de los estudiantes y retroalimentar.

Nota: Continuación de la tabla 1

Tabla 5

Herramienta para usar	Herramientas tecnológicas (recomendadas en Internet)	Funciones del docente
Videoconferencia: es un sistema de comunicación sincrónica (en línea), que es utilizada para realizar ponencias, debates y reuniones colectivas entre usuarios que se encuentran en diferentes lugares. Es usada, además, para intercambiar datos, información gráfica y documental, video y diapositivas, entre otros recursos.	Skype, Messenger Google Mail, Ilumínate. Recursos De Centae CiscoWebex. Microsoft Teams	Elaborar un programa para ser enviado con anticipación al sitio remoto en el que figuren los objetivos. Preparar y formular preguntas sobre los aspectos más relevantes. Seleccionar lecturas complementarias. Organizar la logística de la videoconferencia. Dar a conocer a los participantes remotos los aspectos técnicos para la conexión a la videoconferencia. Crear la actividad con el uso de YouTube o Camtasia, donde se incluya: objetivo, descripción, lecturas sugeridas, fecha de inicio y fecha de finalización. Proporcionar las reglas del juego para la creación o análisis
Utilizadas por docentes y estudiantes para crear y subir videos en internet que podrían ser utilizados con fines pedagógicos, para evaluar las competencias comunicativas de los estudiantes,	YouTube Camtasia Screen Cast Matic	

documentar procesos, grabar clases magistrales o para el desarrollo de otras actividades de aprendizaje, siempre y cuando el video tenga una intencionalidad pedagógica.	del video. Invitar y motivar a los estudiantes a participar. Retroalimentar la actividad.
--	---

Nota: Continuación de la tabla 1

Todos estos recursos tecnológicos se encuentran disponibles en la plataforma Moodle y forman parte de los entornos virtuales que se emplean para la enseñanza en la educación superior, le permiten al docente interactuar con el estudiante y hacer el proceso formativo dinámico.

Metodología

La investigación aquí presentada se basa en un paradigma cuantitativo, con diseño descriptivo y de corte transversal. El enfoque cuantitativo sustentó el estudio en el proceso de recolección de la información y de su procesamiento a partir de la cuantificación numérica y el análisis estadístico (Cabezas, Andrade & Torres, 2018). La descripción permitió conocer la realidad y analizar el uso de los recursos didácticos en los entornos virtuales y las características de las herramientas tecnológicas para la enseñanza en educación superior. El estudio fue de corte transversal, ya que se conoció la realidad en

un lugar y tiempo determinado (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

La población estuvo conformada por un grupo de 34 docentes titulares de la Universidad de Otavalo, Ecuador. De estos, 19 pertenecían a la carrera de derecho, 3 al área de ciencias de la educación, 1 a la de administración de empresas, 4 a la de comercio exterior, 1 a la de tecnologías de la información, 2 a la de contabilidad y auditoría y 4 a la de gestión social y desarrollo.

Se elaboró un cuestionario de 27 preguntas cerradas, con opciones de alternativa de respuestas dicotómicas (sí/no). La confiabilidad del instrumento se determinó mediante el coeficiente de Kuder-Richardson, con la finalidad de medir el grado de congruencia de los ítems con los indicadores, las dimensiones y la variable. Para probar la confiabilidad se aplicó una prueba piloto a 10 docentes de las distintas carreras de la Universidad de Otavalo y esta fue calculada utilizando el software estadístico SPSS, versión 21. Se obtuvo como resultado un valor de 0,81, que la considera confiable. La validez, por su parte, se confirmó mediante el juicio de 5 expertos en las áreas de tecnología educativa y pedagogía para determinar la pertinencia de los ítems con el contexto teórico de la investigación.

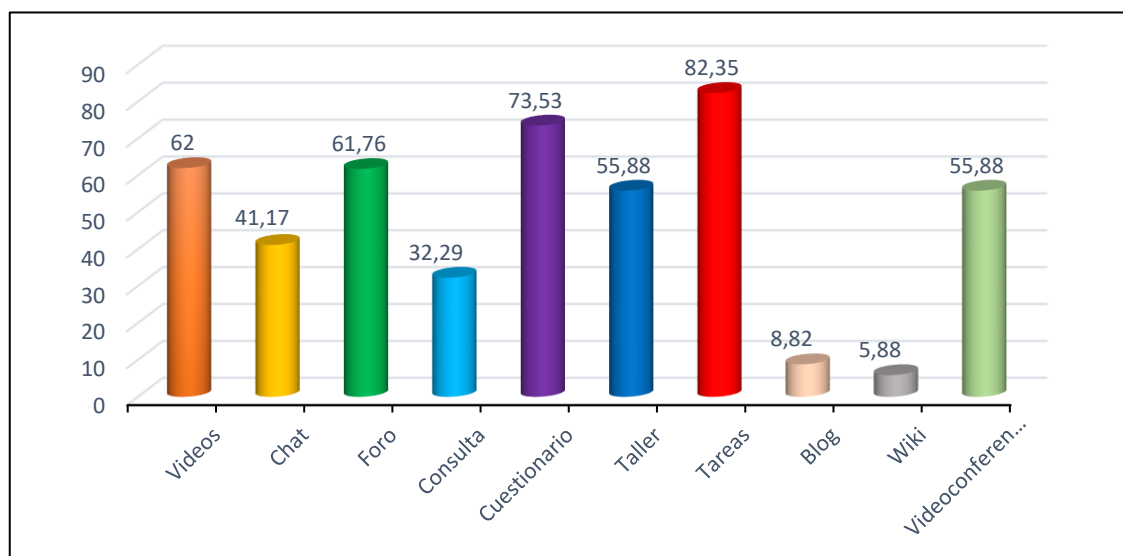
Los resultados fueron analizados utilizando métodos de la estadística descriptiva, como las frecuencias representadas en porcentajes y la elaboración de figuras.

Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados de las preguntas del cuestionario sobre el uso de herramientas para la enseñanza en entornos virtuales aplicado a una muestra de 34 docentes titulares de las carreras de derecho, comercio exterior, administración de empresas y educación de la Universidad de Otavalo, Ecuador. De acuerdo con la información aportada por los docentes encuestados se puede observar, en la Figura 1, que la herramienta que se usa con mayor frecuencia en los entornos virtuales es la de asignación de tareas, con 82,35 %, seguida por el cuestionario, con 73,53 %, el foro, con 61,76 %, y el taller y la videoconferencia, con 55,88 %. Asimismo, con frecuencia moderada, se emplean los videos (62 %), el chat (41,17 %), la consulta (32,29 %) y, con baja frecuencia, se puede apreciar el uso de un blog (8,82 %), seguido del wiki. Los datos permiten inferir que los docentes hacen un mayor uso de la asignación de tareas, cuestionarios, foros, talleres y videoconferencias y un empleo menor del blog y el wiki como herramientas de enseñanza en los entornos virtuales. Esto indica que los profesores poseen un mayor conocimiento de las herramientas que utilizan y poco conocimiento de las que se emplean con menor frecuencia, por lo que se hace imperioso capacitarlos sobre el uso de estas. Lo afirmado concuerda con lo concluido por García-Valcárcel Muñoz-Repiso (2007), que plantea que aplicar una “adecuada estrategia formativa y algún tipo de incentivo institucional” (p. 129) podría modificar esta situación, pues el profesorado no cuenta con la capacitación suficiente para emplear de manera adecuada estas herramientas.

Figura 1

Uso frecuente de las herramientas para la enseñanza en entornos virtuales



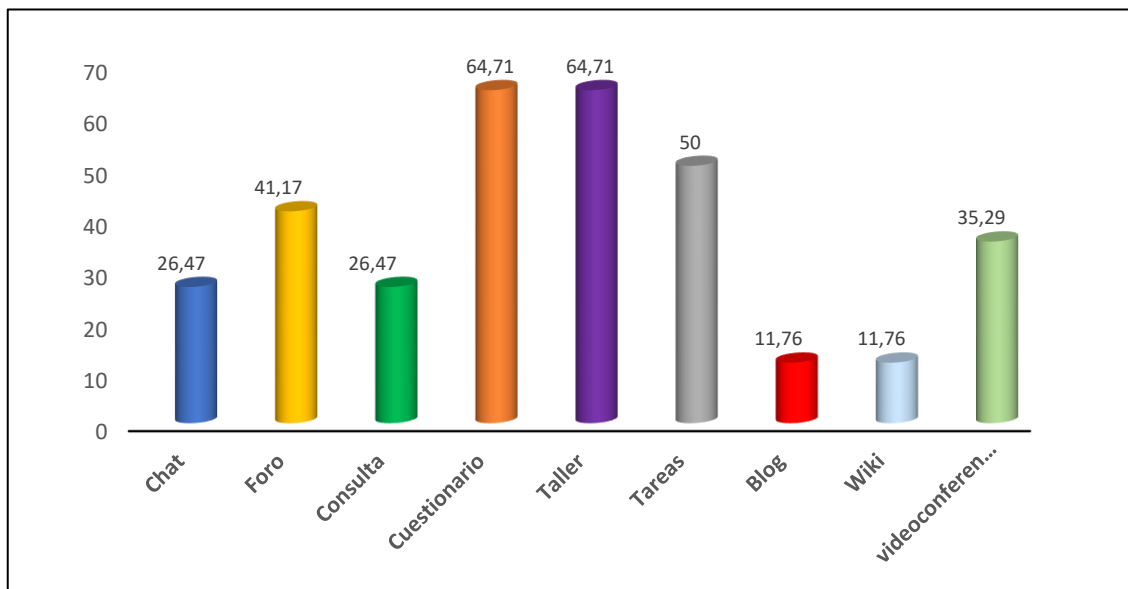
Nota: El gráfico se muestran los diferentes porcentajes de las herramientas utilizadas por el docente para la enseñanza en los entornos virtuales

Con referencia a las herramientas más efectivas para la enseñanza-aprendizaje, en la figura 2 se puede observar que los docentes consideran el cuestionario y el taller como las más empleadas (64,71%), seguido por la asignación de tareas con un 50%. Asimismo, en un nivel moderado se visualiza el foro con un 41,17% y la videoconferencia con un 35,29%. En un nivel bajo, el chat y la consulta con un 26,47%, el blog y el wiki con un 11,76%. Ahora bien, con base en las respuestas se deduce que los profesores le otorgan menor importancia a la aplicación del blog y wiki, recursos que se emplean en aprendizajes basados en proyectos y colaborativo; por lo que ambos deben ser utilizados con mayor frecuencia, por cuanto permiten que los estudiantes desarrollen un pensamiento autónomo y crítico en el proceso de construcción de conocimiento.

Asimismo puede inferirse que, el empleo del cuestionario, foro, taller y video conferencia con mayor afluencia, se debe a la facilidad en la construcción de estos pues el docente requiere de menor tiempo para organizarlos y poco conocimiento para utilizarlos; caso contrario ocurre con el blog, herramienta cuya aplicación necesita, por parte del profesor, de otras habilidades y destrezas para su elaboración, resultado que se apoya en lo afirmado por García-Valcárcel Muñoz-Repiso (2007) al indicar la necesidad de contar con nuevas competencias docentes para el uso de estos recursos didácticos. De igual forma se concatena con la investigación realizada por Herrero Tejada et al., (2020), donde se afirma que “un 57% de los docentes coinciden que la falta de competencias en tecnologías de la información y comunicación (Tics) se ha convertido en un reto de mayor importancia” (p.2); asimismo expresan que otro obstáculo es contar con poca preparación en didáctica de la enseñanza que les dificulta la preparación de las clases, respuestas que se asemejan a las inferidas de los participantes en este estudio.

Figura 2

Herramientas más efectivas para la enseñanza-aprendizaje



Nota: El gráfico muestra los diferentes porcentajes de las diferentes herramientas que considera el profesor más efectivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los entornos virtuales.

Con relación a las herramientas de evaluación, en la figura 3 se puede observar que el cuestionario es considerado el más adecuado con un 76,47%, seguido del taller con un 61,76%. Ahora bien, ambos son recursos que se emplean para evaluar los aprendizajes, tal como lo indica Martínez (2014); sin embargo, de la investigación se deduce que los docentes, al utilizarlos, le dan mayor importancia al proceso evaluativo que al formativo. Sobre evaluación por competencias, refiere Pimienta Prieto (2008) que “evaluar los aprendizajes de los estudiantes implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las competencias adquiridas por ellos en un contexto específico” (p.26), definición que se ajusta al Modelo Pedagógico aprobado por

la Universidad de Otavalo, que establece que competencias son un “conjunto de cualidades que caracterizan comportamientos humanos generalizadores, dentro de una perspectiva integradora y compleja del pensamiento y modo de actuación para la solución de problemas sociales” (p.28). Así, estas se desarrollan a través de habilidades y destrezas, con el fin de verificar que lo enseñado se ha aprendido.

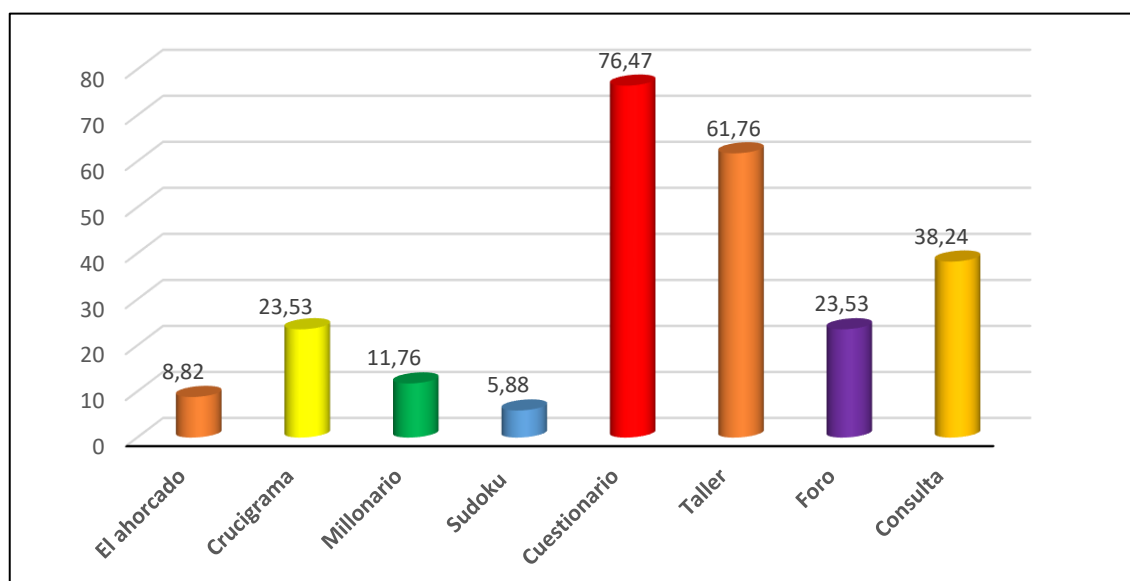
De igual forma, en un nivel bajo, el juego del crucigrama y el foro arrojaron un 23,53% de uso y, en un nivel muy bajo, el juego del millonario 11,76%; del ahorcado 8,82% y el sudoku con un 5,88%. Se puede deducir que los docentes no tienen un conocimiento adecuado del uso de los juegos como herramientas de evaluación y por ello su poco empleo. La necesidad de utilizarlos concuerda con lo afirmado por Lozada y Betancur (2015): “el juego es un activador en la atención y surge como alternativa para complementar los esquemas de enseñanza tradicional” (p.99), se reconoce aquí la importancia de la gamificación como herramienta de motivación y de interacción con los estudiantes. Al respecto, Marín Suelves et al., (2018) afirman que “el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en gamificación incluye, por tanto, desde el análisis de la realidad, el establecimiento de objetivos y diseño de actividades, hasta la evaluación del proceso y resultados y el seguimiento del alumnado” (p. 10), aspectos que son poco conocidos por los docentes y que afecta el pleno uso del juego tanto en la formación como en la evaluación de lo aprendido.

Cabe destacar que la gamificación, como herramienta de evaluación, ha tenido poca difusión debido a que su aplicación data

de los últimos años en el campo de la educación; razón por la cual es novedosa y su implementación requiere, de los docentes, la adquisición de competencias para la construcción y empleo de los juegos en la actividad formativa-evaluativa.

Figura 3

Herramientas más adecuadas para evaluar las clases



Nota: El gráfico representa los porcentajes de usos de las herramientas de evaluación que considera el docente más adecuada para evaluar los aprendizajes en los entornos virtuales

Conclusiones

Los entornos virtuales son espacios para la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en el que se facilita la cooperación del profesor y estudiantes; dentro de ellas se encuentran las aulas virtuales concebidas como espacios de comunicación coordinados por el tutor, que incluyen actividades individuales y

grupales, para facilitar y dinamizar el proceso de enseñanza y lograr un efectivo aprendizaje colaborativo.

Ahora bien, se evidencia el uso de herramientas tecnológicas en los entornos virtuales en educación superior como recursos para ofrecer ayudas pedagógicas adaptadas a las necesidades educativas del alumno; sin embargo, la poca formación en el uso y empleo de estas hace que no haya gran diversidad en su aplicación, lo que implica implementar acciones formativas en esta área que fortalezcan la labor docente en pro de un efectivo proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual forma se quiero afirmar que los docentes se enfocan en la evaluación de lo aprendido, dejando de lado el uso de recursos didácticos que promueven el desarrollo de otras habilidades en la formación del estudiante, tales como el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico.

REFERENCIAS

- Berlanga, C., Morduchowicz, A., Scasso, M., y Vera, A. (2020). Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe: claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a las clases presenciales. Banco Interamericano de desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002906>
- Chocair-Herrera, C.D. (2020). La extinción de la lengua ancestral kichwa en el pueblo indígena de Ntabuela o de cómo el Estado ecuatoriano cumplió o no con su deber de garantizar los derechos lingüísticos de comunidades, pueblos y nacionalidades en el lapso 2008-2018. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7810/1/T3391-MDH-Chocair-La%20extincion.pdf>
- Cunalata, N. (2017). El bilingüismo en la expresión y comunicación de los niños y niñas del nivel 2do de la unidad educativa Juan Tanca Marengo. Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/26303/1/CUNALATA%20TIPANTASCI%20NARCISA%20DE%20JES%C3%9AS%201802359974.pdf>
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (s/f). Archivo de lenguas y culturas. FLACSO. <https://flacso.edu.ec/lenguas-culturas/>
- Granda, S. (2020). Educación indígena en tiempos de pandemia. La experiencia del Ecuador. University Practice Connetc. <https://bit.ly/35Gmz5l>

- Hammel, E.R. (1995). Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. *Alteridades*, 5(10), 11-23, <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711345002.pdf>
- Hernández, L. (2021). Educación Intercultural Bilingüe en contexto de pandemia, nuevas exclusiones y desafíos en el cantón Otavalo, en: Palomares-Rodríguez, J.M. *Avances en Ciencias de la Educación*, Vol.1. Dykinson.
- Hernández, L.; Tulcanazo, M. y Samaniego, D. (2022). Clase invertida como metodología para el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en la enseñanza virtual. *Revista Educación Las Américas* (aceptado para publicación)
- Herrán-Gascón, de la, A. y Rodríguez-Blanco, Y. (2017). Indicadores de supervivencia y muerte de culturas y lenguas indígenas originarias en contextos hispano-hablantes excluyentes: la enseñanza como clave. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 163-184, <https://rieoei.org/RIE/article/view/131>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) (2010). El Censo informa: Educación. <https://bit.ly/1K4kb3v>
- Kainer, A. (1996). Educación intercultural bilingüe en el Ecuador. Abya-Yala. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/48738.pdf>
- Ministerio de Educación, D10D02, Otavalo- Cotacachi- Antonio Ante (2020). Entrevistado por Hernández L.
- Oñate, M.G. y Cañas, D. (2021). Las desigualdades sistémicas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se profundizan

- durante la crisis sanitaria del COVID-19. *Revista Andina de Educación* 4(1), 65-72. doi: <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.8>
- Organización de Naciones Unidas (2003). Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas. ONU. <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-es/sesiones-del-foro-permanente.html>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2003). Vitalidad y peligro de extinción de las lenguas. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_spa
- Rodríguez-Cruz, M. (2021). ¿Aprendamos juntos en casa? Educación, pandemia y pueblos indígenas en Ecuador. Abya-Yala
- Toapanta, J. (2014). Voces e imágenes: lenguas indígenas del Ecuador. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. https://oralidadmodernidad.org/wpcontent/uploads/OM_voces_e_imagenes_lenguas_indigenas_ecuador.pdf
- Vernnimen-Aguirre, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: una revisión conceptual. *Alteridad, Revista de Educación* 14(2), 162-171, <https://www.redalyc.org/journal/4677/467759601001/html/>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Aula intercultural, el portal de la educación intercultural*.

<https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>

Bernal, C. (2016). Metodología de la Investigación. Colombia: Pearson.

Consejo Nacional para la Igualdad de Género. (2017). Una aproximación a la Situación de los Derechos Humanos de las personas Trans en Ecuador. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Fandiño, Y. (2014). La otredad y la discriminación de géneros. ADVOCATUS | Volumen 11 No. 23, 49 - 57.

García, C., & Ferreira, G. (2005). La convivencia escolar en las aulas. International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 2, núm. 1, 163-183.

García, D., Chamba, J., & Collantes, J. (2021). Alteridad y Otredad: El abordaje de la diversidad sexo-genérica en la práctica Universitaria. Mérito, Revista de Educación Vol. 3 Núm. 9. <https://doi.org/10.33996/merito.v3i9.714>, 203-213.

John, A. (2016). Normas Básicas de Higiene del Entorno en la atención sanitaria. India: Organización Mundial de la Salud. Obtenido de <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/246209/9789243547237-spa.pdf;jsessionid=98A5D7C69806F077F4D7F5B862DCA0BB?sequence=1>

Mendieta, L., Orellana , G., & Zamora, D. (2022). La práctica de la moral en la educación superior. Relatos de vida de profesores

- universitarios. Warista, Revista de Educación. Volumen 4 / Nro. 11 . , 27-39.
- Pérez, M. (2001). Alteridad desde el pensamiento de Carlos Skliar. Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia, 228-242.
- Pincheira, L., Monsalve , C., & Navarrete, M. (2020). Otredad, alteridad y corporeidad: construcción subjetiva de la singularidad en el marco de la multiplicidad de diferencias. La Plage Em Revista (Sorocaba), vol.6, nEspecial, DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020206Especial537p.88-97>, 88-97.
- Rivera, F., & Arias, C. (2020). Acoso escolar contra jóvenes LGBT e implicaciones desde una perspectiva de salud. Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud, vol. 52, núm. 2; <https://doi.org/10.18273/revsal.v52n2-2020008>, 147-151.
- Vargas-Manrique, J. (2016). Una educación desde la otredad. Revista Científica General José María Córdova, Educación - Vol. 14, Núm. 17, 205-228.
- Villalobos, M. (2014). La afectividad en el aula preescolar: Reflexiones desde la práctica profesional docente. Revista Electrónica Educare, 303-314.
- Alvarado, V. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula. aspectos fundamentales en el quehacer docente. Revista UNIMAR. <https://bit.ly/3PTg0S4>

- Benites, Lilliam Enriqueta Hidalgo. "Competencias profesionales docentes en la educación remota." CIID Journal 1.1 (2020): 249-270. <https://bit.ly/3oHj87Q>
- Cano, Y. (2021). Didáctica general. Una aproximación a su estudio. Centro de Publicaciones Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Consejo de Educación Superior. (2010). Ley orgánica de educación superior. <https://bit.ly/3vxJInz>
- Hidalgo, L. (2020). Competencias profesionales docentes en la educación remota. Revista Internacional Multidisciplinar. pp. 249-270. <https://bit.ly/3oHj87Q>
- Navarrete, Y; Zambrano, G; Alcívar, S; Rodríguez, J. (2020). Incidencia de los proyectos de vinculación con la sociedad y su contribución a la educación de los estudiantes. Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina. <https://bit.ly/3SeQSqH>
- Nieva, J. y Martínez, O. (2016). La nueva mirada sobre la formación docente. Revista Universidad y Sociedad. <https://bit.ly/3boXB0z>
- Malamud, C. y Núñez R. (2020). El COVID-19 en América Latina desafíos políticos, retos para los sistemas sanitarios e incertidumbre económica. El Real Instituto Elcano. <https://bit.ly/3BxYbnx>
- República del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Capítulo Segundo, Derechos del buen vivir. Sección Quinta, Educación. Artículo 27. <https://bit.ly/3zuG8vU>

- UNESCO. (2014). Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013 - 2014. Paris: UNESCO. <https://bit.ly/3oLvGuM>
- Vieira, H. (2007). La comunicación en el aula. Relación profesor-alumno según el análisis transaccional. Narcea.
- Aguilar, C. y Lima, M. (2009). ¿Qué son y para qué sirven las Políticas Públicas? Contribuciones a las ciencias sociales, 5. <https://bit.ly/3b9ac89>
- Arcos, C. (2008). Política pública y reforma educativa en el Ecuador. En C. Arcos & B. Espinosa (Coord.), Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad (pp. 29-63). FLACSO, Sede Ecuador.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.
- Danani, C. (2008). América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad. Ciências Sociais Unisinos, 44(1), 39-48. <https://www.redalyc.org/pdf/938/93844104.pdf>
- Escolano, B. (2008). La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 18, 131-146. <https://n9.cl/l5s1b>
- Habermas, J. (1987). Teoría y Praxis. La doctrina clásica de la política en su relación con la Filosofía Social. 49-82. <https://bit.ly/3ziFHV1>

INEC. (2010). Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo 2022 (ENEMDU).

Indicadores de pobreza y desigualdad. <https://bit.ly/3cNl63L>

López Andrade, A. F. (2018). Amazonía, proyectos civilizatorios e imaginario del progreso:

una lectura comparativa de El Amazonas y las Cordilleras (1879-1882), de Charles Wiener; y la Geografía de la República del Ecuador (1858) de Manuel Villavicencio (Master's thesis, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador).

Manresa, A. (2019). La escuela como proyecto de expansión de la ciudadanía (1900-1960):

Una mirada desde las comunidades de la ribera del río Bobonaza, Pastaza. En J. Juncosa y B. Garzón (Eds.), Misiones, pueblos indígenas y la conformación de la Región Amazónica: actores, tensiones y debates actuales (41-55). Abya Yala.

Masschelein, J., & Simons, M. (2014). Defensa de la escuela: una cuestión pública. Buenos

Aires: Miño y Dávila. <https://n9.cl/83e5d>

ONU (1995). The Copenhagen Declaration and Programme of Action (Nueva York:

Organización de las Naciones Unidas).

Ossenbach, G. (1999). Políticas educativas en el Ecuador 1944-1983. Estudios

Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe (EIAL)
Vol., 10.

Plá, S. (2019). Calidad educativa: Historia de una política para la desigualdad.

México: UNAM.

Sevilla Pérez, E. (2011). Imperios informales y naciones poscoloniales: la autoridad de la ciencia.

UNESCO. (2009). La alfabetización en el Ecuador. Evolución histórica, información

actualizada y mapa nacional del analfabetismo. <https://bit.ly/3BtTPhg>

Viñao, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y

cambios (Vol. 10). Ediciones Morata. <https://n9.cl/v62aj>

Sacristán, M. (1985). Diccionario de Filosofía. Ediciones Grijalbo. Barcelona. (15ª ed.).

Arias Guerrero, M (2012). La didáctica y las herramientas tecnológicas web en la educación interactiva a distancia. Educere, vol. 16, núm. 53, enero-abril, 2012, pp. 21-36.

Barbera, E., Badia, A. (2005). Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Universitat Oberta de Catalunya, España.

- Basantes, Andrea V., Naranjo, Miguel E., & Ojeda, Vivian. (2018). Metodología PACIE en la Educación Virtual: una experiencia en la Universidad Técnica del Norte. *Formación universitaria*, 11(2), 35-44. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000200035>
- Boneu, J. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol.4, nº1.
- Bustos, A., Coll, C. (2015). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Enero-Marzo 2010, Vol. 15, núm. 44, PP. 163-184.
- Cabezas, E., Andrade, D y Torres, J. (2018). Introducción a la metodología de la investigación científica. (1ª. Ed). Electrónica. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. <https://bit.ly/2xMXHeB>
- CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- García, L.; Ruiz, M. y Domínguez, D. (2006). De la educación a distancia a la educación virtual. *Revista Barcelona, Ariel*, 303 pp.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2007). Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia universitaria. Una reflexión desde la experiencia y la investigación. *RIED. Revista Iberoamericana de*

- Educación a Distancia, 10(2),125-148. [fecha de Consulta 8 de Octubre de 2021]. ISSN: 1138-2783. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427207006>
- Hernández, R., Fernández, R y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed.). Mc Graw Hill.
- Herrero Tejada, A., Flórez, A., Stanton, S y Fiszbein, A. (2020). Cambios e innovación en la práctica docente durante la crisis del covid-19. El Diálogo Liderazgo para las Américas. Disponible en: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2020/10/Cambios-e-innovacion-en-la-practica-docente-durante-la-crisis-del-Covid-19.pdf>
- Lozada, C., Betancur, S. (2016). Revista Ingenierías Universidad de Medellín, vol. 16, No. 31 pp. 97-124 ISSN 1692-3324 julio-diciembre de 2017/272 p. Medellín, Colombia. <http://www.scielo.org.co/pdf/rium/v16n31/1692-3324-rium-16-31-00097.pdf>
- Martínez, O. (2014). Herramientas tecnológicas de apoyo a la educación. Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/225284/mod_resource/content/1/HERRAMIENTAS%20TECNOLOGICAS%20DE%20APOYO%20A%20LA%20EDUCACION.pdf
- Marín Suelves, D., Vidal Esteve, M., Peirats Chacón, J y López Mar, M. (2018). Gamificación en la evaluación del aprendizaje: valoración del uso de Kahoot! Grupo CRIE. Universitat de València, España.

<https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2018/04/ched2.pdf>

Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), pp. 93-110.

Pimienta Prieto, J. (2008). Evaluación de los aprendizajes. Primera edición. Pearson educación, México.
<http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2645/Evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aprendizajes.%20Un%20enfoque%20basado%20en%20competencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Polanco, H. (2002). Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia. IV Congreso de Educación a distancia. Universidad de Tarapacá. Arica. Chile

Rincón, M. (2008). Los entornos virtuales como herramientas de asesoría académica en la modalidad a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (25), [fecha de Consulta 8 de octubre de 2021]. ISSN: 0124-5821. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215513009>

Rodríguez Martín, B., Castillo Sarmiento, C. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje. Posibilidades y retos en el ámbito universitario. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha Colección ATENEA No. 14. <http://doi.org/10.18239/atena.14.2019>

- Rodríguez, M., Barragán, H. (2017). Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo. Revista Killkana Sociales. Vol. 01, No. 02, pp. 7-14, mayo-agosto, 2017. Universidad Católica de Cuenca.
- Segura-Robles, A., Gallardo-Vig, M. (2013). Entornos virtuales de aprendizaje: nuevos retos educativos. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento Publicación en línea (Semestral) Granada (España) Época II Año XIII Número 13 Vol. II Julio-Diciembre de 2013
- Verdezoto, R., Chávez, V. (2018). Importancia de las herramientas y entornos de aprendizaje dentro de la plataforma e-learning en las universidades del ecuador-. EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 65 / Septiembre 2018. Universidad Internacional del Ecuador, Quito, Ecuador.
- Villalobos, M. (2017). Herramientas tecnológicas en educación. https://www.researchgate.net/publication/321070484_Herramientas_Tecnologicas_en_la_Educacion

AUTORES

Karen Andrea Armas Sánchez



Nacionalidad: ecuatoriana

Docente titular a tiempo completo en el Área de Ciencias de la Educación de la Universidad de Otavalo, Licenciada en Relaciones Públicas y Comunicación Organizacional por la Universidad Tecnológica Equinoccial, Master en

Administración Pública mención Gestión por Resultados por la Universidad Israel, Master (c) en Educación mediada por Tic, con experiencia en temas de comunicación interna, externa y organizacional, dominio de estrategias de oratoria y temas de comunicación oral y escrita, experiencia en Educación Superior procesos académicos - educativos, conocimiento en lineamientos de Acreditación Institucional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1095-7642>

Alexander Ramón Lárez Lárez



Nacionalidad: venezolana

Profesor a tiempo completo del Área Ciencias de la Educación, Universidad de Otavalo. PhD. en Ciencias de la Educación. Actualmente profesor del área Estadística, Gestión e investigación educativa. Profesor Invitado y director de Proyecto de Titulación de la Maestría en Innovación Educativa de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato. Profesor Titular de la UNEFA, Venezuela, en carreras de grado y Postgrado. Profesor invitado de la Maestría Gerencia de Empresas de la Universidad del Zulia, de la Maestría en Educación de la UPEL. Profesor Titular de la URBE, en las carreras de Grado y postgrado. Tutor de trabajos de grado, maestría y Doctorado. Jurado de Trabajos de grado, Maestría y Doctorados. Revisor de varias revistas indexadas de la región. Ponente y conferencistas en eventos nacionales e internacionales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2763-5113>

Darwin Italo Chicaiza Aucapiña



Nacionalidad: ecuatoriana

Docente de la Universidad de Otavalo; Docente Autor de la Universidad Nacional de Educación, Centro de Apoyo Tena-Napo; Investigador de Educación Superior en el CACES. Master en Educación y Desarrollo Social por la Universidad Tecnológica UTE. Candidato a Doctor de Educación por la Universidad del Rosario, Argentina. Licenciado en Filosofía y Pedagogía por la Universidad Politécnica Salesiana. Conferencista; Revisor en varias revistas indexadas del Ecuador. Capacitador y consultor en diversos temas del área educativa y proyectos sociales en Ecuador.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7552-1746>

Ledys Hernández Chacón



Nacionalidad: cubana

Docente universitaria. Autora de artículos, libros y capítulos de libros. Revisora de artículos en revistas regionales. Asesora educativa en instituciones públicas y privadas ecuatorianas. Miembro de redes académicas internacionales: Latin

American Studies Association (LASA), Sustainable Development Solutions Network (SDSN). Ponente en congresos, seminarios y conferencias nacionales e internacionales. Psicóloga, psicoterapeuta, educadora y candidata doctoral en Humanidades.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3706-1873>

Darwin Patricio García Ayala



Nacionalidad: ecuatoriana

Actualmente Docente titular en la Universidad de Otavalo, Licenciado en Ciencias de la Educación, Psicólogo Educativo, Magister en Educación a Distancia y Magister en Sistemas informáticos Educativos. Especialista en investigación

educativa, planificación curricular, enfoque de género en procesos educativos. Apasionado por la educación, se ha desempeñado como docente en primaria, secundaria, pregrado y posgrado, así también como directivo en varias instituciones, es escritor de textos académicos, estilo libre y libertario, con varias publicaciones a través de libros, artículos científicos y especializados, fanzines, a nivel nacional e internacional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7114-8550>

ISBN: 978-9942-7023-1-9

