



POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

RPC-SO-06-NO.185-2021

OPCIÓN DE TITULACIÓN:

INFORMES DE INVESTIGACIÓN

TEMA:

EL IMPACTO DE LA PANDEMIA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE LA EXPERIENCIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA COMUNITARIA INTERCULTURAL BILINGÜE AMAWTA RIKCHARI DEL BARRIO SAN ROQUE CANTÓN QUITO PROVINCIA PICHINCHA

AUTORA:

MARÍA HILDA GONZALES SÁNCHEZ

DIRECTOR:

FRANCISCO XAVIER RODRÍGUEZ MAZÓN

CUENCA – ECUADOR

2023

Autora:**María Hilda Gonzales Sánchez**

Licenciada en Docencia en Educación Parvularia.

Candidata a Magíster en Educación Intercultural Bilingüe por la Universidad Politécnica Salesiana – Sede Cuenca.

kayakanty@gmail.com

Dirigido por:**Francisco Xavier Rodríguez Mazón**

Licenciado en Comunicación Social.

Magíster en Innovación de la Educación.

frodriguez@ups.edu.ec

Todos los derechos reservados.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra para fines comerciales, sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Se permite la libre difusión de este texto con fines académicos investigativos por cualquier medio, con la debida notificación a los autores.

DERECHOS RESERVADOS

2023 © Universidad Politécnica Salesiana.

CUENCA – ECUADOR – SUDAMÉRICA

MARÍA HILDA GONZALES SÁNCHEZ

El impacto de la pandemia en la educación intercultural bilingüe la experiencia de la unidad educativa comunitaria intercultural bilingüe Amawta Rikchari del barrio San Roque cantón Quito provincia Pichincha

DEDICATORIA

La presente investigación dedico a la comunidad educativa “Amawta Rikchari”, quienes me facilitaron con su apoyo e hicieron posible el avance de mi trabajo, proporcionando información de la experiencia vivida en la institución en los años de apuro por el problema sanitario.

Dedico a Dios, a mi madre, a mi esposo y familiares, porque gracias a sus consejos sabios y orientaciones, supieron guiarme y animar para avanzar y culminar satisfactoriamente mis estudios, finalmente, dedico a mi hija quien siempre estaba presente apoyándome incondicionalmente.

Dedico de manera especial a la Universidad Politécnica Salesiana, sede Cuenca, mención Educación Intercultural Bilingüe, por permitirme avanzar con los estudios de esta maestría. También a cada uno de los docentes por aportar con sus conocimientos y de forma muy especial al Dr. Luis Montaluisa, por tener la iniciativa de llevar adelante en esta maestría, al magíster Francisco Rodríguez por guiarme en el proceso y elaboración de este trabajo.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a la Universidad Politécnica Salesiana, sede Cuenca, mención Educación Intercultural Bilingüe, a los representantes de esta maestría y a todos quienes representan esta prestigiosa institución superior, por haberme permitido seguir mis estudios de cuarto nivel, de manera especial, a los docentes de todas las asignaturas. Y como no al señor rector de la UECIB “Amawta Rikchari”, compañeros docentes, estudiantes y padres de familia, por haberme permitido efectuar la presente investigación.

Al Dr. Luis Montaluisa, al Dr. Sebastián Granda y al Mgtr. Francisco Rodríguez, quienes me han encaminado para avanzar en el progreso de mi compromiso de investigación de manera eficiente por tenerme paciencia para culminar dicha labor.

Finalmente, agradezco a todos mis amigos y compañeros, quienes día a día me ayudaron con ideas y sugerencias en la finalización del trabajo de titulación.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	8
Abstract	10
1. Introducción	11
2. Determinación del problema	13
3. Marco teórico referencial.....	15
3.1 Breve estado del arte sobre la Educación Intercultural Bilingüe en época de pandemia en Ecuador.....	15
3.2 Modalidades educativas.....	21
3.2.1 Modalidad presencial	21
3.2.2 Modalidad semipresencial	21
3.2.3 Modalidad virtual	22
3.2.4 Modalidad remota.....	22
3.3 La EIB en el Ecuador.....	23
3.3.1 Estructura del SEIBE.....	24
3.3.2 Administración del sistema educativo de EIB	25
3.3.3 Gestión de las instituciones educativas	26
3.3.4 Aspectos curriculares.....	27
3.3.5 Participación de la familia y comunidad.....	30
3.3.6 Síntesis de las características del SEIBE.....	31
3.4 Disposiciones oficiales sobre ajustes en el SEIBE, durante la pandemia	32
4. Materiales y metodología.....	35
5. Resultados y discusión.....	36
5.1 Disposiciones emitidas por el Ministerio de Educación y su repercusión en el proceso educativo de la UECIB.....	37
5.1.1 Papel de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación	38
5.1.2 Comunicación de las disposiciones a la comunidad educativa	39
5.1.3 Organización de las autoridades de la escuela.....	40
5.1.4 Experiencia de aprendizaje durante la pandemia	41
5.2 Estrategias logísticas.....	42

5.2.1 Estrategias de comunicación entre escuela, estudiantes y padres de familia	42
5.2.2 Coordinación entre profesores	43
5.3 Estrategias sobre planificación curricular.....	43
5.3.1 Priorización del currículo Intercultural Bilingüe y su aplicabilidad	43
5.3.2 Aplicación de la metodología del sistema de conocimiento.....	45
5.3.3 Uso del idioma kichwa en la virtualidad.....	46
5.4 Estrategias didácticas	48
5.4.1 Cambio de modalidad en la escuela.....	49
5.4.2 Forma de evaluación	52
5.5 Rol de la familia y la comunidad.....	53
5.5.1 Respuesta y acompañamiento de la familia.....	53
5.6 Sentidos que otorgan los sujetos a la experiencia educativa.....	55
5.6.1 Afectaciones emocionales.....	55
6. Conclusiones.....	57
7. Referencias	60

EL IMPACTO DE LA PANDEMIA EN LA
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.
LA EXPERIENCIA DE LA UNIDAD
EDUCATIVA COMUNITARIA
INTERCULTURAL BILINGÜE "AMAWTA
RIKCHARI" DEL BARRIO SAN ROQUE,
CANTÓN QUITO, PROVINCIA
PICHINCHA.

AUTORA:

MARÍA HILDA GONZALES SÁNCHEZ

RESUMEN

El presente trabajo pretende identificar el impacto de la pandemia en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "Amawta Rikchari" del barrio San Roque, cantón Quito, provincia Pichincha, para ello, se toman en consideración las características del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación en el Ecuador, al que pertenece esta institución.

Para lograr este objetivo, se analizó el fenómeno, considerando estos aspectos: repercusiones de las decisiones de la cartera de Educación; estrategias logísticas, didácticas y curriculares; rol de la familia en la enseñanza; y las afectaciones emocionales en las personas. La metodología de este estudio fue cualitativa; se empleó la técnica de la entrevista semiestructurada con preguntas relacionadas al tema. Se entrevistó al rector, docentes, alumnos y representantes.

La disposición ministerial del cierre de las instituciones educativas dificultó el proceso educativo en las escuelas interculturales bilingües, debido a la variación de presencial a virtual. En el caso de la UECIB "Amawta Rikchari", este estudio reveló que la disposición afectó a los estudiantes, debido a que la mayoría no contaba con equipos tecnológicos actualizados y conectividad, así mismo, había desconocimiento en el manejo de la tecnología; bajo este contexto, la autoridad de la institución, en acuerdo con los padres de familia, optó por la semipresencialidad, a pesar del riesgo a contagiarse con el Covid-19, lo que mejoró el proceso educativo y evitó deserción estudiantil. También, se evidenció que la participación y acompañamiento los representantes favorecieron al crecimiento académico de los estudiantes.

Palabras clave: *gestión educativa, confinamiento, familia y comunidad.*

KICHWAPI

Kay maskaypika rimanchikmi imatalla tarishkata yachakuy hawa, ashinallata SEIBE ukumanta, UECIB Amawta Rikcharimanta apukkuna, yachachikkuna, tayta mamakuna imashina kay huña unkuy (covid-19) pachakunapi yanaparishpa llankashtata riksinchi ishkay waranka ishkay chunka ishkay watamanta, ishkay waranka ishkay chunka ishkay watakama.

Kay ruraykunata riksinkapakka yachana ukupi yachachikkunawanmi rimarishkanchik. Chaypaka tapuykunatami killkarkani imashina huña unkuy pachakunapi, yachakuykuna llankashpa katishkata riksinkapak.

Chaypaka rikunchikmi imashina Ministerio de Educación tantachishpa yachakuk hawa mushuk yuyaykunata rikshichin, taytamamakunawan yachachikkuna rimarina hawa, yachaykunamanta riksina, imasha yachachinamanta rikuna, taytamamakuna yachakuykunapi yanaparinakunamanta, wawakunapi ima llaki tyashkakunamanta, shinallata imashina SEIBE, EIB yachana wasikunawan yanapashpa llankanakunamanta.

Ashtawankarin imashina yachakuykuna EIB yachana ukukunapi, huña unkuy pachakunapi katishkata riksinkapaka tawka kamukunatami killkakatirkani. Chay pankakunapika tarishkanimi achika yuyaykunata, llakikunata, mushuk kawsaykunata, imashina ñukanchik runa mashikuna llaki kawsayta charishkata, kay killkashkakunaka Ecuador mama llaktapi kawsak runakunatami riman, shinallata imashina wawakuna yachakushpa katinamanta.

Paykunaka riksichinmi yachana ukupi apukkunaka tawka ruraykunapi pantashka nin, chaymantami wawakuna yachakuykunapi mana ñawpama llukshita ushashka nin.

ABSTRACT

The present work aims to identify the impact of the pandemic in the "Amawta Rikchari" Bilingual Intercultural Community Educational Unit of the San Roque neighborhood, Quito canton, Pichincha province, for this, the characteristics of the Bilingual Intercultural Education System and Ethnoeducation in Ecuador, to which this institution belongs.

To achieve this objective, the phenomenon was analyzed, considering these aspects: repercussions of the decisions of the Education portfolio; logistic, didactic and curricular strategies; role of the family in teaching; and the emotional effects on people. The methodology of this study was qualitative; The semi-structured interview technique was used with questions related to the topic. The rector, teachers, students and representatives were interviewed.

The ministerial provision of the closure of educational institutions made the educational process difficult in bilingual intercultural schools, due to the variation from face-to-face to virtual. In the case of the UECIB "Amawta Rikchari", this study revealed that the provision affected the students, because the majority did not have up-to-date technological equipment and connectivity, likewise, there was a lack of knowledge in the management of technology; In this context, the authority of the institution, in agreement with the parents, opted for blended attendance, despite the risk of contracting Covid-19, which improved the educational process and prevented student dropout. Also, it was evidenced that the participation and accompaniment of the representatives favored the academic growth of the students.

Keywords: educational management, confinement, family and community.

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio tuvo lugar en la UECIB “Amawta Rikchari”, institución ubicada en el barrio San Roque, parroquia Centro Histórico, cantón Quito, provincia Pichincha. Esta institución fue creada hace 32 años y brinda educación con pertinencia cultural a la población migrante de la Sierra centro y norte del país, especialmente a migrantes de las provincias de Chimborazo y Cotopaxi; y en los últimos años, presta también sus servicios a los estudiantes migrantes de nacionalidad venezolana.

En la UECIB “Amawta Rikchari” se desarrollaba la actividad pedagógica en el año escolar 2019-2020 con algunas limitaciones de infraestructura, recursos educativos, servicios básicos y tecnología. De pronto, en marzo del 2020, a inicios del segundo quimestre, llegó la pandemia al Ecuador, que limitó la movilidad humana, por ello, el Gobierno Nacional mediante decreto ejecutivo No. 1017, el 16 de marzo de 2020, declaró el estado de excepción por calamidad pública a nivel nacional, su propósito fue controlar la emergencia sanitaria y garantizar los derechos individuales ante la pandemia originada por el Covid-19 (Presidencia de la República del Ecuador, 2020).

Frente a la pandemia y sus efectos, el presidente de la república a través del Ministerio de Educación dispuso el cierre de instituciones educativas; y también declaró el cambio de la educación de modalidad presencial a modalidad virtual, con el lema “Aprendemos juntos en casa” (Ministerio de Educación, 2021).

Este estudio busca conocer las consecuencias de la pandemia en la Institución Educativa “Amawta Rikchari” a partir de las voces de los propios involucrados. Para obtener información precisa y objetiva del impacto en la institución en tiempos de pandemia, se efectuó la recolección de información mediante el empleo de la entrevista que sirvió como técnica para obtener los datos. Se realizaron entrevistas a la autoridad, alumnos, educadores y padres de familia, datos que ayudaron a conocer la experiencia pedagógica vivida en la institución, durante este tiempo.

Las categorías que se tomaron en cuenta para la compilación y análisis de la averiguación son: disposiciones del Ministerio de Educación, estrategias logísticas, estrategias didácticas y curriculares, rol de la familia y afectaciones emocionales.

La estructura del presente trabajo de investigación comprende los siguientes apartados: determinación del problema, marco teórico referencial, metodología y materiales, resultados y discusión y, finalmente, conclusiones.

2. DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA

La calamidad del Covid-19 afectó en toda la población, tanto en sectores urbanos como rurales. En efecto, esta crisis perturbó a todas las naciones del mundo. Por ello, las autoridades de salud y el gobierno del Ecuador dieron la disposición de cerrar todas las instituciones públicas, con la finalidad de evitar contagios a gran escala. En ciudades más pobladas como Quito, Guayaquil y Cuenca, el número de contagios fueron los más altos (El Universo, 2010).

La llegada del virus se convirtió en una emergencia sanitaria, dificultando el fácil acceso a las diferentes actividades como: educación, salud, deportes, producción, turismo, actividades culturales, entre otras, evitando así, el normal desarrollo psicológico, económico y sociocultural de la población en general (Granda, 2020).

En este contexto, en el presente trabajo se averiguó sobre cuál fue el impacto del confinamiento en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Amawta Rikchari” ubicada en Quito, sector San Roque. Cabe indicar que esta institución acoge a estudiantes indígenas migrantes de otras provincias del país. También hay la presencia de estudiantes de nacionalidad venezolana. Es un establecimiento que corresponde al sistema de EIB.

Fue importante buscar información relevante en la escuela, escuchar las voces de los actores educativos y analizar la experiencia sobre las estrategias y políticas de acción e intervención adoptadas y aplicadas en la UECIB “Amawta Rikchari” para el sostenimiento y fortalecimiento educativo durante la fase de la enfermedad, investigación en la cual se me facilitó obtener información, debido a que trabajo como docente de la escuela a partir del segundo año de la calamidad sanitaria.

Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

Describir la forma como las disposiciones emitidas por el Ministerio de Educación impactaron en la organización de la educación en la UECIB.

Analizar las iniciativas pedagógicas, logísticas, planificación curricular, entre otras acciones, que el establecimiento implementó para mantener el proceso didáctico durante la pandemia.

Identificar el rol que jugó la familia y colectividad, en correspondencia con el hecho formativo de los alumnos del establecimiento.

Reconstruir e interpretar la experiencia de los alumnos y educadores de la institución, durante la época de confinamiento.

3. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

En este apartado se presenta un breve estado del arte sobre la educación intercultural bilingüe en el país. Para ello, se revisó algunas publicaciones sobre el tema. También se consideraron conceptos relacionados con las diversas modalidades educativas. Finalmente, se realiza una síntesis conceptual del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación (SEIBE).

3.1 BREVE ESTADO DEL ARTE SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ÉPOCA DE PANDEMIA EN ECUADOR

Aquí se presenta la información encontrada en la investigación bibliográfica sobre estudios relacionados a la educación en la EIB de Ecuador en tiempo de confinamiento (desde marzo de 2020 hasta febrero de 2022). Se realizó la revisión de las fuentes en internet hasta diciembre de 2022; para su búsqueda y selección, se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- Que sean publicadas en idioma castellano.
- Que contengan investigación de campo.
- Que sean libros, artículos de revistas y tesis.

De acuerdo con estos criterios, se encontró información en 11 textos de 2 regiones del Ecuador, Sierra (provincias de Chimborazo, Pichincha, Imbabura, Bolívar, Cañar, Azuay, Loja, Tungurahua) y una de la Amazonía (provincia de Morona Santiago), de los cuales, 9 son artículos de revistas, 2 libros con investigaciones/trabajos de tesis (1 de licenciatura y 1 de maestría).

Investigaciones de la Sierra

El trabajo de titulación de Anilema (2021) titulado “Relación Etnográfica Educacional en el Bachillerato Intercultural Bilingüe de la UECIB Duchicela Shyri XII,

en tiempos de Covid-19” analiza el cambio de modalidad educativa enunciada por las autoridades que afectó de manera considerable a la educación. Afirma que los alumnos tuvieron problemas en la virtualidad, por problemas de conectividad. Esta dificultad sanitaria del covid-19 generó más desigualdad en la población estudiantil y en la sociedad en general evidenciando más crisis en la población de bajos recursos económicos.

Simbaña (2020), en su artículo “La EIB urbana en Quito: transformaciones sociales y educativas durante la crisis global” investiga el desarrollo sociohistórico del proceso educativo de la UECIB “Amawta Rikchari, incluyendo la época del Covid 19. Con respecto al proceso educativo durante el confinamiento, manifiesta que causó rupturas en las familias indígenas urbanas debido a la falta de trabajo. (muchos regresaron a sus tierras para dedicarse a la agricultura y cubrir las necesidades básicas como alimentación). Por otra parte, describe los inconvenientes que se dieron en el ámbito educativo, una causa de ello fue el poco conocimiento del manejo de la tecnología en los estudiantes y poco acompañamiento de los profesores, refiriéndose al último año de bachillerato que es el caso que investigó. Menciona también que hubo graduaciones inusuales al ser virtuales. Como un problema existente desde antes de la pandemia, afirma que la escuela no dispone de materiales educativos con pertinencia cultural y que los docentes no profundizan temas de cosmovisión andina, el habla kichwa y la filosofía andina en el contexto de la ciudad.

Concha y Álvarez (2021) en su artículo titulado “Aplicación del sistema del conocimiento a través de herramientas tecnopedagógicas en Cañar durante el COVID-19” analizan el desafío de los docentes de EIB en la provincia de Cañar durante la pandemia, la aplicación del método del conocimiento, el uso de los instrumentos tecnológicos para la modalidad virtual. Por medio de la aplicación de una encuesta a profesores, se encontraron varias problemáticas en los magistrales, como es el escaso conocimiento en la conducción de las TIC. Asimismo, se encontró que las clases virtuales que debían ser por Teams, en su mayoría fue por Messenger, WhatsApp y Facebook. Es necesario recalcar que la capacitación docente en las TIC

es indispensable y debe ser continua. La mayoría de los docentes están conscientes de esta necesidad; finalmente, afirma que los docentes no utilizan el sistema de conocimiento del MOSEIB en su día a día, inclusive desde antes de la pandemia.

Chisaguano (2021) en su artículo “La Covid-19 y su impacto en la deserción escolar de la población estudiantil indígena del Ecuador” estudia la vulnerabilidad en el sector indígena durante la crisis sanitaria, mediante una investigación documental con alcance exploratorio de enfoque cualitativo. Enfatiza la existencia de una brecha social, económica y tecnológica en la EIB, aparecida en el tiempo de la enfermedad, en la que se visibiliza aspectos como: poca comprensión para usar la computadora, los programas didácticos y pedagógicos por parte de los docentes, escolares y representantes. También existe bajo nivel académica de los padres de familia (incluso analfabetismo en ciertos casos) para dar acompañamiento pedagógico a sus hijos en la educación. A esto se suma la dificultad para acceder a internet, falta de trabajo para obtener recursos económicos y solventar los gastos en el hogar y la falta de infraestructura tecnológica en la institución. Menciona que hubo afectaciones emocionales durante la crisis sanitaria, lo que produjo un nivel alto en la deserción estudiantil. En la investigación se logró identificar que la pandemia hizo que las familias se consoliden en algunos casos, sin embargo, muchas familias se destruyeron, tuvieron estrés, desconcentración, agresividad incluso, provocó abandono del hogar.

Amaguaña (2021) en su tesis titulada “El juego como estrategia didáctica, para desarrollo de las competencias interpersonales necesarias en el proceso de la adaptabilidad de niños del periodo inicial en una Unidad Educativa comunitaria Intercultural Bilingüe Miguel Egas Cabezas de Otavalo” manifiesta que, mediante el juego y el ejercicio físico se educa en valores, habilidades, creatividad, estimulación y tolerancia. Esto permite una integración social con sus semejantes, sin embargo, asegura que, en la institución mencionada en el periodo de la pandemia existieron estudiantes que tuvieron problemas emocionales y psicológicos, porque no estaban acostumbrados a quedarse encerrados en la casa. La escuela era un espacio donde se podían divertir y evitar este tipo de problemas. De acuerdo con lo dicho, enfatiza

que las actividades recreativas en la escuela juegan un rol sumamente importante para evitar los problemas emocionales y desarrollar las competencias interpersonales en los infantes.

Hernández, Samaniego y Tulcanazo (2021), en su artículo “Clase invertida como metodología para el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en la enseñanza virtual”, analizan la comodidad que brinda la clase invertida para el aprendizaje del nativo. Usaron el método investigación-acción para hallar lo bueno y lo malo de la clase inversa e impartir el idioma kichwa a los escolares de las UECIB del cantón Otavalo, en la virtualidad durante la emergencia sanitaria. Indican que las ventajas son: clases interactivas, dinámicas, que ayudan a articular los contenidos de las materias con la cotidianidad, asimismo, a consolidar al grupo de estudiantes favoreciendo el aprendizaje del idioma kichwa para fortalecer el bilingüismo en la EIB; mientras que las desventajas son: la desigualdad de oportunidades porque los estudiantes no cuentan con recursos, la estandarización del lenguaje tecnológico, la prohibición de prácticas de actividades culturales y sociales por el confinamiento, en consecuencia un retroceso en la práctica de la habla kichwa en la EIB en los sectores rurales.

Agualongo, Veloz, Núñez y Velasco (2022) en su artículo titulado “Impacto de la educación virtual bajo la pandemia de covid-19 en el proceso de enseñanza-aprendizaje en unidades educativas interculturales bilingües del Ecuador” evalúan el resultado de la virtualidad en la enseñanza-aprendizaje y la puesta en práctica el currículo kichwa en dos instituciones de las provincias de Bolívar y Loja. Identifican que en las dos instituciones existen las mismas necesidades como: falta de infraestructura tecnológica en los centros de educación y hogares, falta de conexión segura a internet e inexperiencia en el manejo de la tecnología por parte de los representantes. A pesar de estas necesidades, los estudiantes tenían que acomodarse a la nueva forma de tener clases a distancia, y, aunque los padres de familia desconfiaban de su eficacia de las clases en línea, invirtieron en equipos tecnológicos y se dieron tiempo para el acompañamiento a sus hijos durante las clases virtuales, así como en la elaboración de los deberes. De la misma forma los

docentes dedicaron mucho tiempo para dar seguimiento, evaluación y refuerzo académico a los estudiantes con la finalidad de cumplir los intereses de la EIB.

Hernández, Lárez, Romero y Armas (2022) en su artículo titulado “Gestión académica como herramienta para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en el cantón Otavalo, Ecuador” analizan la gestión pedagógica para la enseñanza en las escuelas de EIB del cantón Otavalo, durante la pandemia. Mediante investigación-acción, identificaron los apuros educativos de la virtualidad en la EIB, tales como: pérdida de cercanía con la comunidad educativa, abandono del MOSEIB, existencia de enseñanza tradicional, seguimiento de asistencia visual (uso de cámara), no había estrategias metodológicas para los estudios virtuales por inexperiencia en el manejo de las máquinas. Además, las evaluaciones fueron cuantitativas, el uso de la lengua kichwa y la práctica de la sabiduría propia en esta institución fueron mínimas; con el uso de la gestión formativa como instrumento, la enseñanza- aprendizaje y las relaciones entre los actores educativos mejoró de manera positiva.

Granda (2020) en su artículo titulado “Educación indígena en tiempos de pandemia La experiencia del Ecuador” analiza la situación de la educación de los poblados nativos en el contexto de la calamidad sanitaria en las escuelas indígenas de la Sierra centro-norte y la Amazonía sur. Afirma que, con la paralización de las clases de manera presencial en todos los establecimientos y la disposición de pasar a modalidad a distancia, existió poca interacción entre los docentes y estudiantes; falta de equipamiento y servicios básicos necesarios para seguir estudiando virtualmente, falta de aparatos tecnológicos e internet en casa. Sin estos elementos el trabajo diario de las escuelas indígenas urbanas y rurales fue negativa. En esta crisis, las personas indígenas del país vivieron un escenario complejo en aspectos sociales, económicos y culturales, quienes dicen que sufrieron discriminación cultural, desigualdad política y aprovechamiento económico por la gente blanco-mestiza y las autoridades. En este contexto, la SEIBE realizó varias gestiones en coordinación con las autoridades y docentes de las instituciones de la EIB donde se pudo elaborar el PCC priorizando su contenido y con ello facilitó la elaboración de

las guías de autoaprendizaje oficiales e impresas para la entrega a los padres. Estas guías se realizaron tomando en cuenta a cada nacionalidad, fueron orientadas para el trabajo desde casa con el acompañamiento de la familia y hacer frente a la desigualdad de oportunidades.

González (2022), en su artículo titulado “La pandemia del Covid-19, territorios y nuevas prácticas de educación intercultural”, analiza cómo potenciar el MOSEIB en docentes y estudiantes del sexto grado de la UECIB ABC, del pueblo Saraguro. Menciona que el diálogo juega un rol fundamental para comprender la interculturalidad y potenciar el modelo educativo en la EIB. Afirma que durante la pandemia hubo cambios en los aprendizajes y dificultades para comprender la interculturalidad, la práctica del idioma, el uso de materiales de la nacionalidad como la *taptana*¹. Por ello, propone contextualizar los saberes de la comunidad, como una estrategia activa de enseñanza-aprendizaje con el uso del dialecto materno de los alumnos y como segunda lengua el uso del castellano. Además, realizar encuentros mediante juegos tradicionales para reforzar y potenciar la EIB.

Investigación de la Amazonía

Cañas y Oñate (2021), en su artículo titulado “Desigualdades y deserción estudiantil en Educación Intercultural Bilingüe, analizan los impactos de las medidas educativas diseñadas ante el COVID-19 en territorio achuar”, sostienen que las políticas de estado estuvieron mal enfocadas y afectaron el asunto educativo en el CECIB Saapap de la colectividad achuar. Las complicaciones en el ámbito educativo fueron la falta de materiales educativos, la distancia, dificultad en las vías de acceso, falta de dinero para los gastos de medicina y educación, así como la falta de conectividad. Estos inconvenientes ocasionaron deserción estudiantil. Por otro lado, resalta el uso de la medicina ancestral para hacer frente al covid-19.

¹ Taptana: es un instrumento para aprender los números posicionales.

3.2 MODALIDADES EDUCATIVAS

En este apartado, se describen los conceptos de las diferentes modalidades educativas: presencial, semipresencial, virtual, finalizando con el nuevo tipo, aparecido en época de pandemia, el cual se denomina educación remota de emergencia.

Según Apolo y Rodríguez (2021), una modalidad es un escenario o espacio en el que se realizan todos los métodos de enseñanza-aprendizaje, aquí existe interacción entre profesores y estudiantes, quienes utilizan diferentes estrategias y recursos educativos para la adquisición de conocimientos (p. 12). Es así, que se concibe modalidad educativa a las diferentes formas de organización del proceso educativo, para lo cual se deben cumplir normas y mecanismos de carácter formal y responder el derecho a la formación en los sistemas existentes.

3.2.1 MODALIDAD PRESENCIAL

Para Durán (2015), la modalidad presencial es una de las modalidades que más acogida tiene dentro del sistema educativo, requiere de la presencia inmediata de un docente, facilita la interacción directa entre docentes y estudiantes, y los aprendizajes son más significativos en los estudiantes. Esta modalidad permite reducir distancias físicas y psicológicas entre tutores y estudiantes, expone además que su asistencia es regular. Mientras que Apolo y Rodríguez (2021) definen a la modalidad presencial implica la asistencia de los estudiantes a la institución educativa, quienes durante su aprendizaje requieren acompañamiento de los tutores, lo cual facilita el cumplimiento de los objetivos de la institución educativa.

3.2.2 MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

Según Ministerio de Educación (2021) “esta modalidad permite a los estudiantes trabajar de manera autónoma e independiente, no es necesario la asistencia diaria del alumno a la institución, las clases son periódicas, la comunicación con los docentes se realiza siempre que sea necesario” (p. 2), su asistencia se rige según los

programas y días señalados por el establecimiento, por lo general, suelen cumplir tareas asignadas mediante alguna plataforma.

3.2.3 MODALIDAD VIRTUAL

Para Apolo y Rodríguez (2021), la modalidad virtual “fomenta el aprendizaje individual y colaborativo utilizando la tecnología, permite que el tutor y el estudiante interactúen de forma sincrónica. Afirman que existen formas de aprendizaje en las que el docente y el estudiante pueden planificar los contenidos (p.14). Por otro lado, Durán (2015) afirma que esta modalidad es una alternativa para el desarrollo de competencias didácticas en el proceso educativo, además menciona que facilita la distribución del tiempo del estudiante.

3.2.4 MODALIDAD REMOTA

Petsain y Ortiz (2021) afirman que es una nueva modalidad que permite el acceso remoto al cual, el usuario o el estudiante puede conectarse a una sesión de clases en cualquier ordenador de la red para lo cual el docente debe asignar el tema los contenidos y las tareas; inclusive el docente debe dar un tiempo estimado a los estudiantes para su ejecución. Fue una nueva forma de brindar educación en emergencia; es un término nuevo, que usa simples y variados recursos, como: teleeducación, radio, podcast, celular y/o internet. En el caso de las Instituciones Interculturales Bilingües ubicadas en las zonas de difícil acceso se apoyaron mediante esta modalidad, mientras que, en otras realidades del contexto fueron atendidas a domicilio.

3.3 LA EIB EN EL ECUADOR

La EIB en Ecuador nace a partir de las necesidades de la población indígena, quienes han buscado evitar la implementación de una escuela tradicional y la homogenización étnica, actualmente, “la EIB es considerada como propuesta educativa de las organizaciones indígenas” (González M. , 2011). Según la UNICEF (2020), la Educación Intercultural Bilingüe es una educación centrada en el uso de la lengua originaria con “mayor énfasis en la cultura expresada en la cosmovisión, los saberes y las prácticas de los pueblos indígenas y su inclusión en el currículo” (p. 10). Por otro lado, Soto (2020) manifiesta que la EIB desde su creación ha logrado grandes desafíos principalmente en la exigencia de los derechos propios y colectivos para los pueblos indígenas (párr. 2).

La EIB en el Ecuador se ha consolidado en un modelo educativo (MOSEIB), el mismo que está

Centrado en formar estudiantes de las distintas nacionalidades indígenas, de acuerdo con su realidad sociocultural a su cosmovisión y a su lengua materna. Los estudiantes de bachillerato culminan sus estudios en la EIB su perfil de salida son justicia, innovación, solidaridad e interculturalidad y bilingüismo. (Ministerio de Educación, 2017, p. 32)

El MOSEIB pretende fortalecer la preparación educativa poniendo como protagonista a quienes aprenden, respetando su diversidad étnica y lingüística. Por ello, los docentes que son parte de este sistema deben haber iniciado con un profundo análisis sobre la diversidad cultural y lingüística. Su responsabilidad es incentivar en los estudiantes a valorar su identidad. Este modelo educativo se desarrolla por medio del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación (Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, 2013).

A continuación, se presenta información sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, donde se describen los siguientes subtemas: Estructura del Sistema

de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación (SEIBE)², su administración, gestión de las instituciones educativas, bases curriculares, participación de la familia y la comunidad y síntesis de las características del SEIBE³.

3.3.1 ESTRUCTURA DEL SEIBE

De acuerdo con el MOSEIB (2013), la estructura de la EIB fue pensada para cubrir todos los niveles, desde inicial a bachillerato a nivel nacional; donde los saberes y contenidos de cada uno de los pueblos se trabajan como áreas integradas y son de uso inevitable. El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe tiene catorce currículos, uno para cada nacionalidad: Achuwaw, Ai-Cofan, Andwa, Awa, Baai, Chachi, Epera, Kichwa, Paai, Sapara, Shivar, Shwar, Tsachila, Wao, con la particularidad de que estos currículos son flexibles, permiten innovar e incluir saberes y conocimientos propios de cada sector y fueron elaboradas en su propio idioma ancestral.

Para la elaboración de estos currículos se han tomado en cuenta los contenidos, objetivos, destrezas y estándares educativos del currículo nacional. Dichos contenidos se encuentran en los “saberes, conocimientos y dominios, estos están contextualizados con los armonizadores de saberes y ciclos vivenciales” (Ministerio de Educación, 2017, p. 9).

A continuidad, se presenta el cuadro de la secuencia de los procesos, con sus respectivas unidades de aprendizaje y su correspondencia con la educación hispana.

² “SEIBE” son las siglas usadas, tanto para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación, como para la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación; esta última es la institución adscrita al Ministerio de Educación, que administra las instituciones Educativas Interculturales Bilingües a nivel de todo el país.

Tabla 1.

Estructura del proceso de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y su correspondencia con la educación hispana

Procesos EIB	Unidades de aprendizaje	Subniveles
Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC)	9-10	Inicial
Inserción a los Procesos Semióticos (IPS)	11-15	Preparatoria
Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP)	16-21, 22-27, 28-33	Elemental (2do, 3ro, 4to grados)
Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE)	34-40, 41-47, 48-54	Media (5to, 6to, 7mo grados)
Proceso de Aprendizaje Investigativo (PAI)	55-61, 62-68, 69-75	Superior (8vo, 9no, 10mo grados)
Bachillerato Intercultural Bilingüe	1ro, 2do, 3ro años	Bachillerato

Nota: adaptado del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, 2013) por Hilda Gonzales (2023).

3.3.2 ADMINISTRACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO DE EIB

Los autores Zayas y Rodríguez (2010) definen al sistema educativo como un conglomerado o agrupamiento de “escuelas, maestros, autoridades, edificios, normas, con una fuerte vinculación al estado a través de un aparato administrativo” (p. 5), también mencionan que el sistema educativo en sentido amplio “engloba al conjunto de los dispositivos de formación inicial y continua, así como los de educación formal, informal y no formal” (p. 7).

En el Ecuador existe dos sistemas educativos: el sistema de educación intercultural y el sistema de educación intercultural bilingüe; en este caso se hace referencia netamente al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación (SEIBE) del Ecuador la cual está administrada por la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe, se encuentra adscrita al Ministerio de Educación, y la misma que cuenta con autonomía administrativa, técnica, económica y pedagógica es la encargada de la gestión, seguimiento y apreciación de las políticas públicas; se rige en su administración bajo los principios de su cosmovisión (Secretaria del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, 2019, p. 7).

3.3.3 GESTIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Para Villarreal (2005), la gestión institucional se refiere a un sinnúmero de operaciones integradas que permite lograr el objetivo planteado de una institución, mediante el cual se compromete brindar calidad educativa a los usuarios; por otro lado, considera a la evaluación como instrumento clave en el adelanto y transformación de la calidad educativa.

En este sentido, cada institución intercultural bilingüe está encargada de la elaboración de un documento para poder encaminar su gestión académica el mismo que se denomina Proyecto Educativo Comunitario (PEC), el cual sirve como instrumento de planificación que orienta la gestión pedagógica y ayuda a desarrollar procesos técnicos y pedagógicos de aprendizajes con pertinencia cultural (Secretaria del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, 2019).

Simbaña (2022) señala que la gestión educativa de la EIB es un proceso que asume normas, políticas, lineamientos y planes estratégicos para encaminar a la institución, cuenta con dos tipos de instituciones educativas y está liderada por el director, rector o docente líder:

El Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe (CECIB): institución que ofrece su oferta académica desde el proceso de Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC) Inicial 1 al Proceso de Aprendizaje Investigativo (PAI) básica

superior, el director es la máxima autoridad cuando tiene planta docente completa, y cuando es multiproceso (con un profesor para más de un grado, puede ser unidocente, bidocente y pluridocente) es liderado por un profesor (líder) (Simbaña P. , 2022).

La Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe (UECIB) es un establecimiento que ofrece desde el proceso de Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC) inicial 1 a la formación investigativo de emprendimientos comunitarios (FIEC) bachillerato, establecimiento que cuenta con docente para todos los niveles y áreas; su principal autoridad es el rector (Simbaña P. , 2022).

3.3.4 ASPECTOS CURRICULARES

Para la SEIBE (2017), los currículos interculturales bilingües han sido conformados como una propuesta innovadora, que se caracteriza por su organización; tiene un enfoque ecológico, intercultural y lingüístico, se desarrolla con la interacción sociocultural. Según lo dicho anteriormente, estos currículos trabajan siempre en función del fortalecimiento de su modelo educativo. A continuación, se presentan algunos aspectos importantes.

- **Equivalencias curriculares**

Entre el sistema de educación intercultural y el sistema de educación intercultural bilingüe existe correspondencias entre las cuales están las siguientes:

Tabla 2.

Cuadro comparativo entre currículo intercultural y currículo de educación intercultural bilingüe

CURRÍCULO INTERCULTURAL	CURRÍCULO INTERCULTURAL BILINGÜE
Subniveles educativos	Procesos educativos
Años o Grados	Unidades de Aprendizaje
Áreas del conocimiento	Tratamiento integrado de las ciencias
Bloques	Círculos de saberes
Destrezas con criterio de desempeño	Saberes y conocimientos
Indicadores de evaluación	Dominios

Nota: Adaptado del Instructivo para Planificaciones Curriculares Sistema Nacional de Educación (2013) por Hilda Gonzales (2023).

- **Instrumentos de planificación curricular**

Según Moncayo y Peñafiel (2020), los instrumentos de planificación curricular permiten establecer los procesos de aprendizaje durante el año escolar, mismos que deben tener coherencia con las planificaciones de aula en todas las áreas, se caracterizan por ser flexibles y adaptables para cada grupo de estudiantes, son muy importantes para los docentes, ya que ayudan a organizar el tiempo y optimizar recursos didácticos.

En el SEIBE, los instrumentos de planificación curricular ayudan a “elaborar su planificación académica y presentarla oportunamente a las autoridades de la institución educativa y a sus estudiantes”. A continuación, se registra información correspondiente a cada nivel:

Nivel macro: cuenta con el currículo nacional en el idioma ancestral de cada nacionalidad y en castellano, el responsable de su elaboración es el Ministerio de Educación siendo la SEIBE quien emite.

Nivel meso: se refiere al instrumento curricular de la escuela, en este nivel se cuenta con la Planificación Curricular Comunitaria (PCC), sus gestores son los directivos y docentes.

Nivel micro: cuenta con la planificación de aula denominada guía de interaprendizaje, los encargados de su elaboración son los docentes. (Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, 2019, p. 26)

- **Metodología de enseñanza aprendizaje**

Según Navarro (2017), el método de enseñanza aprendizaje constituye la “secuencia de acciones, actividades y operaciones que el docente aplica cuando enseña” (párr. 23). Estas acciones orientan al docente para que pueda decidir el uso de su metodología de enseñanza para lograr las destrezas de aprendizajes deseadas en los estudiantes.

La metodología planteada en el MOSEIB para trabajar con la guía de interaprendizaje está dividida en fases y subfases que se describen a continuación:

Dominio del conocimiento es la adquisición de conocimiento nuevo a partir del conocimiento previo, dentro de esta fase tenemos las subfases que son las siguientes: sensopercepción, problematización, desarrollo de contenidos, verificación y conclusión.

Aplicación del conocimiento es el momento de demostrar la experiencia de los conocimientos captados por el estudiante.

Creación del conocimiento permite al estudiante utilizar la imaginación, crear e inventar nuevos productos acerca del tema aprendido.

Socialización del conocimiento permite al estudiante compartir los conocimientos aprendidos a sus compañeros y padres de familia, mediante exposiciones, juegos

dramatizaciones, etc (Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, 2019).

- **Evaluación**

Según Mora (2004), la evaluación es un contenido dinámico e incesante, enfocado en verificar logros del rendimiento académico, sea individual o grupal, el cual permite tomar acciones para reforzar y nivelar al estudiante en su aprendizaje de manera que implique seguimiento durante el proceso educativo.

En el MOSEIB se plantea que la evaluación debe ser cualitativa y no cuantitativa, pueden aplicarse los diferentes tipos de valoración: de análisis, de progreso o formativa, de efecto o sumativa.

- **Elementos organizadores de la acción pedagógica**

Se refiere a los componentes que guían el trabajo de los docentes para alcanzar los aprendizajes previstos en los alumnos. Los elementos organizadores del Currículo Intercultural Bilingüe sirven para contextualizar los saberes de cada nacionalidad según su realidad. Estas se encuentran incorporados al currículo de la EIB y son los siguientes: “calendario vivencial educativo comunitario, cartilla de saberes y conocimientos locales, armonizadores de saberes, ciclos vivenciales, huertos vivenciales educativos comunitarios” (Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, 2019, p. 24). Estos elementos son considerados herramientas pedagógicas que buscan interrelacionar los conocimientos científicos, además, ayudan a fortalecer y potenciar las particularidades mismas que son elaboradas con la cooperación de la comunidad educativa, permitiendo trabajar de manera integral, por lo que motiva al estudiante al cuidado de la Pachamama de acuerdo con el MOSEIB (Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, 2019).

3.3.5 PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA Y COMUNIDAD

“La familia es el eje principal en las personas, especialmente para los niños, ya que brinda seguridad y protección” (Analuisa, 2021, p. 9). La participación de la familia

y la comunidad es un proceso irrenunciable, influye en el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes de manera integral, en el ámbito de la educación los padres tienen un derecho y una responsabilidad como lo establece la Constitución del Ecuador 2008 en su artículo 26, en la cual menciona que, “las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo” (Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador, 2008).

Para Villamarín (2021), la participación de la familia es un proceso voluntario de acercamiento a la escuela, su finalidad es colaborar de forma activa en las acciones y decisiones frente a la educación de su representado, afirma que el compromiso y el interés de ser parte de este proceso influye de manera directa en el desarrollo cognitivo del niño. Es así, que, la cercanía de la familia al proceso educativo influye positivamente en el rendimiento escolar.

En el SEIBE, la cooperación de los progenitores y de la comunidad en el proceso de Educación Intercultural Bilingüe “cumple un papel fundamental en la formación de la persona” (Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, 2013, p. 26), con esta, se busca recuperar aspectos de organización y gestión de las comunidades que permita preservar la calidad de los aprendizajes, a fin de crear habilidades cognitivas y cordiales en los estudiantes. Así, la participación familiar y comunitaria en el SEIBE involucra a los representantes y líderes comunitarios a ser parte activa del proceso educativo.

3.3.6 SÍNTESIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL SEIBE

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe cuenta con el currículo que se establece por “dominios de aprendizaje, saberes, conocimientos, unidades de aprendizaje integrado y evaluación por avances que se armoniza con el sistema de evaluación nacional” (Ministerio de Educación, 2017).

De acuerdo con la información presentada en este apartado, se pueden determinar que las características generales del SEIBE son:

Sistema administrado por la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación, anexa al Ministerio de Educación.

La directiva de la UECIB organiza el funcionamiento de la institución y realiza acompañamiento pedagógico.

Uso de un currículo intercultural bilingüe propio, correspondiente a la cultura de los educandos.

Manejo de instrumentos de planificación propios del SEIBE, la guía de interaprendizaje en el nivel microcurricular.

Bilingüismo, con el uso mayoritario de la lengua ancestral y, menor grado, el castellano.

Aplicación de la metodología de enseñanza de acuerdo con las fases del sistema de conocimiento.

Aprendizaje de los saberes ancestrales propios de la nacionalidad y de los saberes equivalentes a las destrezas del currículo nacional, de forma integral.

Recursos didácticos con perspectiva intercultural.

Evaluación, principalmente formativa, de acuerdo con los distintos ritmos de aprendizaje presentados en el grupo estudiantil

Participación de la familia y la comunidad (Rodríguez et al., 2022)

3.4 DISPOSICIONES OFICIALES SOBRE AJUSTES EN EL SEIBE, DURANTE LA PANDEMIA

En marzo del 2020, en todo el mundo se expandió un virus conocido como SARS-CoV-2, el mismo que obligó a todos a salir de la normalidad, iniciando una nueva etapa en la que se debían tomar acciones urgentes con respecto al funcionamiento de las instituciones escolares (El Comercio, 2020), ya que el proceso educativo no

se podía detener; fue entonces, que se recibieron diferentes directrices desde el Ministerio de Educación y desde la SEIBE.

Mientras los estudiantes cursaban el año lectivo 2019-2020 (marzo 2020), llegó la pandemia, y la autoridad del Ministerio de Educación dio como disposición la interrupción de las clases presenciales a nivel de todas las instituciones. Desde ese momento, las autoridades continuaron emitiendo varios documentos como acuerdos, decretos, resoluciones, lineamientos y disposiciones para el resto del año lectivo mencionado, para el 2020-2021 y para el 2021-2022, referentes a la gestión educativa durante la pandemia. A continuación, se mencionan algunos de estos documentos que sirvieron para normar la gestión educativa durante el confinamiento:

El Ministerio de Salud Pública (2020), mediante acuerdo ministerial No. 126-2020 del 12 de marzo de 2020, declaró el estado de emergencia sanitaria y también mencionó que:

La Autoridad Sanitaria Nacional emitirá las directrices de prevención y cuidado frente al COVID 19 en los ámbitos de educación, educación superior, inclusión económica y social, turismo, producción, trabajo, telecomunicaciones, transporte, economía y finanzas, y otros que ameriten, a fin de que las autoridades correspondientes adopten las medidas necesarias. (p. 4)

El Presidente Constitucional de la República (2020), mediante decreto ejecutivo No. 1017 de 16 de marzo de 2020, trató de controlar la expansión de la emergencia sanitaria, declarando el estado de excepción por calamidad pública a nivel nacional.

La autoridad del Ministerio de Educación (2020), mediante Acuerdo Ministerial No. MINEDUC-MINEDUC-2020-00014-A de 15 de marzo de 2020:

Dispone la suspensión de clases en todo el territorio nacional. La disposición aplica para las instituciones educativas públicas, fiscomisionales y particulares, así como en los centros de desarrollo

integral para la primera infancia regulados por esta Cartera de Estado, en todas sus jornadas y modalidades, hasta el 05 de abril de 2020. (p. 2)

El presidente Constitucional de la República (2021), mediante Decreto Ejecutivo No. 57, del 02 de junio de 2021, determinó:

El cumplimiento de políticas públicas por el Sistema Nacional de Educación, con énfasis en las siguientes directrices: a) Promover la reactivación de las instituciones educativas para un incremento paulatino y voluntario de labores semipresenciales y presenciales para garantizar el derecho a la salud y a la educación, siempre cumpliendo con los protocolos de bioseguridad en todos los espacios. (p. 3-4)

Durante la pandemia del COVID 19, la SEIBE expidió el documento de lineamiento para la construcción de las guías de interaprendizajes dosificadas, este documento contiene algunas indicaciones en las actividades iniciales, de desarrollo en el aula y actividades finales, así como sugerencias para la elaboración y ajuste. Con base en este documento, las instituciones educativas de la EIB iniciaron a elaborar las guías de interaprendizaje dosificadas, para este trabajo inicialmente los docentes realizaron la priorización de los contenidos del currículo de su nacionalidad, identificando y seleccionando los saberes y conocimientos más importantes, los cuales debían facilitar el alcance de los dominios, como objetivo planteado para el año escolar (Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe, 2021).

Esta Secretaria también emitió el documento para la evaluación y seguimiento estudiantil durante el confinamiento, documento denominado: Orientaciones para la evaluación de aprendizajes en educación básica intercultural bilingüe, basado en el (MOSEIB) numeral 9.6 donde señala que “los procesos de evaluación de los estudiantes responden al proceso de seguimiento permanente que deben llevar a cabo los padres y maestros, como representantes de la formación de los niños y jóvenes” (SESEIB, 2020, pág. 1).

4. MATERIALES Y METODOLOGÍA

La metodología que se aplicó para el presente estudio fue de tipo descriptivo con orientación cualitativa, en la medida que priorizó los aspectos y experiencias de los agentes educativos de la UECIB “Amawta Rikchari”. Esto permitió percibir la precaria situación de la pandemia en la educación durante los dos años. Para la adquisición de datos de campo se realizaron a través de las entrevistas a los diferentes representantes de la educación, para lo cual, se formularon guías de entrevistas, en las que se tomaron en cuenta las categorías del tema de investigación, indicadas en el planteamiento del problema, sin dejar de lado las particularidades del SEIBE descritas en el marco teórico.

En ese sentido, se entrevistó al rector de la institución, dos docentes, cuatro estudiantes del séptimo año de EGB (proceso DDT), de los cuales dos son hombres y dos son mujeres; también participaron dos padres de familia y dos madres de familia. Asimismo, se entrevistó a los dirigentes del Comité Central de Padres de Familia, quienes con la narración de sus experiencias ayudaron a comprender el rol que cumplieron con la institución. Como dato adicional, se tomó en cuenta la información resumida por la autora, como docente de la escuela desde el mes de septiembre 2021.

Esta investigación tuvo el propósito de contar con una visión general sobre las consecuencias de la pandemia, conocer las ideas y el panorama de los miembros educativos de la institución acerca de las medidas iniciadas por parte de la comunidad educativa para sobrellevar la educación durante el confinamiento.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentan los resultados de la investigación de campo, para lo cual, es conveniente, en primer lugar, indicar las características de la institución educativa donde se realizó el estudio. La Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Amawta Rikchari” fue creada en 1991, como una de las primeras instituciones indígenas en el sector urbano de Quito, en sus inicios fue un proyecto pensado en brindar educación hasta bachillerato (Paucar, 2023). Su objetivo principal fue que las comunidades migrantes de los pueblos y nacionalidades del Ecuador puedan tener una educación en su propio idioma y costumbres para mantener y fortalecer la identidad a través de la práctica de valores y principios de la cosmovisión indígena para que, quienes se preparen en esta institución, a futuro puedan servir al resto de personas de su propia cultura.

Actualmente, en sus 32 años de vida institucional, brinda educación a la población migrante de la Sierra centro y norte del país, especialmente, a migrantes de las provincias de Riobamba y Cotopaxi; y en los últimos años, presta también sus servicios a los estudiantes migrantes de nacionalidad venezolana.

La institución es pública, su administración responde al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, brinda educación con pertinencia cultural en los siguientes procesos: Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC), Inserción al Proceso Semiótico (IPS), Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP), Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE), Proceso de Aprendizaje Investigativo (PAI), los cuales forman la Educación General Básica Intercultural Bilingüe (EGBIB); y también ofrece el Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe (BGUIB).

Dicha institución se encuentra ubicada en las faldas del volcán Guagua Pichincha, parroquia Centro Histórico, barrio San Roque, Av. Mariscal Sucre OE9-230 y Loja. Las personas que forman parte de este establecimiento en su mayoría se dedican al

comercio no formal como vendedores ambulantes quienes se encuentran laborando en el mercado San Roque y sus alrededores.

A continuación, se presentan los resultados de acuerdo a las categorías de análisis planteadas en este trabajo: disposiciones emitidas por el ministerio de educación y su repercusión en el proceso educativo de la UECIB, estrategias logísticas, estrategias sobre planificación curricular, estrategias didácticas, rol de la familia y la comunidad y sentidos que otorgan los sujetos a la experiencia educativa; que a continuación se contextualiza.

5.1 DISPOSICIONES EMITIDAS POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y SU REPERCUSIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO DE LA UECIB

La pandemia provocó la interrupción de la jornada habitual en el mes de abril del 2020 en todo el país. La autoridad del Ministerio de Educación (Mineduc) trató de proteger la vida y evitar el contagio excesivo de Covid-19 en los estudiantes y se acogió a la suspensión de clases. Por ello, la institución “Amawta Rikchari” debía acoger esta disposición de manera obligatoria y trabajar en modalidad teletrabajo en todos los niveles; las clases debían cumplirse al 100% en modalidad virtual.

Si bien, la disposición emitida por el Mineduc de suspender clases procuró evitar el contagio masivo del Covid-19 y salvaguardar la vida en los estudiantes, esta misma disposición provocó aspectos negativos como: exclusión automática a los hijos de las familias con recursos económicos inferiores, ya que muchos no tenían conectividad y recursos tecnológicos para asistir a las aulas virtuales.

Los escolares de la UECIB “Amawta Rikchari” son indígenas migrantes de las diferentes nacionalidades que viven en la ciudad de Quito. Ellos tienen una realidad complicada, por lo tanto, esta disposición afectó de manera notable, ya que algunos estudiantes tenían que salir a trabajar para cubrir las necesidades del hogar. Esto concuerda con Chisaguano (2021), quien también menciona que las disposiciones

sobre el cierre de las instituciones educativas debido al confinamiento fueron mal encaminadas, por lo tanto, generó más desigualdad en la población indígena, afectando al estado emocional de las personas, produjo disociación en las familias ocasionando un alto nivel de deserción estudiantil.

De esta manera, se evidencia que la disposición de suspender las clases fue más aplicable para las familias de la ciudad que cuentan con dinero necesario para una educación virtual. Por su parte, las familias de la ruralidad debido a la baja situación económica se vieron afectados de manera directa y tuvieron que salir de la ciudad y refugiarse en sus comunidades por miedo al contagio y la falta de empleo (Padre de familia 2, 2023). Este hecho incrementó que algunos niños, jóvenes y adolescentes de la UECIB “Amawta Rikchari” se queden fuera del proceso escolar.

5.1.1 PAPEL DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y ETNOEDUCACIÓN

La Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación adscrita al Ministerio de Educación no contaba de autonomía para tomar decisiones propias en tiempo de pandemia, por ello, todas las instituciones que pertenecen a esta secretaría tuvieron que acatar la mayoría de las disposiciones dadas por el Ministerio de Educación durante el confinamiento. El rector (2023) menciona que “fue difícil atender las diferentes disposiciones emitidas por el Ministerio de Educación, porque la institución corresponde a otro sistema y no a la educación hispana”, sin embargo, debía acoger las disposiciones que no estaban acorde a su realidad, lo que afectó de manera directa a los estudiantes.

El Mineduc dispuso el uso de las fichas pedagógicas, mientras que, la SEIBE no emitió muchas disposiciones, entre las pocas que emitió fue para la realización de guías de autoaprendizaje para la UECIB. Entonces, “la institución tuvo que acoger las disposiciones de las autoridades del Distrito y en otros casos obedecer las disposiciones del SEIBE” (Rector, 2023). Con esto, el rector afirma que la institución trató de atender a las dos instancias y hacer uso de las fichas, este trabajo también

presentó su complejidad y confusión en los docentes.

En cuanto a la gestión de la SEIBE, a pesar de la difícil situación, no dejó de trabajar e intentó ayudar a todas las instituciones que están bajo su administración. “Lo más importante que realizó durante el confinamiento fue tomar en cuenta las sugerencias y las necesidades de las escuelas y empezó con los talleres a todos los docentes en la creación de guías de autoaprendizaje con actividades dosificadas” (Rector, 2023). Lo anterior dicho coincide con Simbaña (2020), quien asegura que durante este suceso no hubo una verdadera aplicación del MOSEIB, debido a que no tenían materiales educativos con riqueza cultural para las clases en línea, este hecho se tornó complejo, no permitió integrar las etnociencias en las guías para mantener una educación con pertinencia cultural en la virtualidad.

5.1.2 COMUNICACIÓN DE LAS DISPOSICIONES A LA COMUNIDAD EDUCATIVA

La comunicación de las disposiciones del Ministerio de Educación por parte de la autoridad de la UECIB “Amawta Rikchari”, con los docentes, representantes, estudiantes y otros colaboradores, fue oportuna y clara; los actores educativos conocían todos los detalles de los lineamientos que debían seguir para la continuidad educativa.

Dichas indicaciones por parte del rector fueron: no asistir a clases presenciales hasta nueva orden, cuidarse y cumplir con los protocolos de bioseguridad, asistir a clases virtuales de manera obligatoria, entre otras (Padre de familia 1, 2023). Sin embargo, en esta institución por su realidad económica y social debían tomar otras resoluciones internas como asistir una o dos veces por semana al plantel educativo con el propósito de ayudar a los alumnos de limitados recursos.

5.1.3 ORGANIZACIÓN DE LAS AUTORIDADES DE LA ESCUELA

El rector de la UECIB “Amawta Rikchari” manifiesta que sin conectividad y la difícil situación de la población estudiantil fue un tiempo de incertidumbre en el tema educativo, es así como tuvo que organizar como autoridad a los docentes para buscar nuevas estrategias.

Las estrategias adoptadas fueron:

- Crear grupos de Whatsapp en cada grado para mantener buena comunicación con la comunidad educativa.
- Localizar a los estudiantes mediante la búsqueda en territorio.
- Abrir la institución para la entrega de las guías de autoaprendizaje a los representantes.
- Elaborar un horario para dar clase en modalidad virtual con la finalidad de que no se crucen las horas de clases con otros niveles, esto debido a que la mayoría de las familias tenían dos o tres estudiantes y un solo celular.

A pesar de las disposiciones de trabajar de manera virtual, el entrevistado menciona que:

La institución tuvo que brindar facilidades a todos quienes son parte de la educación; los docentes debían asistir a la institución para la entrega de las guías de autoaprendizaje impresas o de repente me enviaban a mi correo para yo entregar. (Rector, 2023)

Por otro lado, hubo algunos docentes que se acogieron a las disposiciones del Mineduc y trabajaron todo el tiempo de manera virtual por miedo a contagiarse, sin considerar la difícil situación.

De los doce estudiantes de séptimo año, pocos estudiantes asistían a las clases en línea y empezaron a faltar mucho, inclusive, perdieron la comunicación con dos estudiantes quienes se habían integrado al trabajo de vendedores ambulantes en

los alrededores de la ciudad. Para recuperar a estos estudiantes, los docentes aplicaron la estrategia de búsqueda en territorio, este método resultó muy favorable, ya que permitió localizar a los estudiantes; el docente entrevistado menciona “la búsqueda se inició en Santa Clara, luego por acá por el Centro Histórico y finalmente terminó en Chillogallo” (Docente 1, 2023). Se puede notar que la crisis sanitaria y la virtualidad produjeron dificultades en la comunicación con los estudiantes y docentes, causando un distanciamiento inesperado. Esto coincide con Hernández, Lárez, Romero y Armas (2022), quienes afirman que la pandemia y la virtualidad produjo el alejamiento de la comunidad educativa y con ello, no hubo continuidad y secuencia en los contenidos.

5.1.4 EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DURANTE LA PANDEMIA

Los estudiantes del séptimo año de EGB (proceso DDTE) cuentan que las materias menos complicadas durante el confinamiento fueron: Matemáticas, Lengua Literatura y Ciencias Naturales, según ellos, estas materias fueron bien explicadas e interesantes. En cuanto a las materias más difíciles aseguran que fueron: Ciencias Sociales, inglés y Kichwa, dicen que, en el área de Ciencias Sociales, en especial, los temas de historia no les interesó porque afirman que solo enseñaban temas que ya pasaron hace muchos años atrás.

Según los estudiantes entrevistados, las materias eran más difíciles porque tenían pocas horas y no podían asistir a las clases virtuales, debido a que sufrían complicaciones con la conectividad, no tenían internet fijo y tenían que hacer recargas, otros no tenían celulares que permitan descargar aplicaciones para poder ver las tareas y estudiar. Un estudiante dice que no es el descuido, ni el desinterés, tampoco la indiferencia a las materias que no logró un rendimiento adecuado, algunos docentes no tomaron en cuenta la difícil situación de la pandemia (Estudiante 3, 2023). La incompreensión de las materias de Kichwa, Estudios Sociales e Inglés fueron consecuencia de la no asistencia a la formación en entornos virtuales debido a la falta de conectividad, herramientas tecnológicas, entre otros. Esta

situación, coincide con lo que menciona González (2022), quien afirma que el diálogo y la interacción en clase es importante y que el cambio de modalidad educativa trajo consigo una serie de repercusiones y aprietos para que los estudiantes puedan captar los temas de estudio, porque en la virtualidad los estudiantes no tienen esa posibilidad de interactuar y eso dificultó su rendimiento académico.

Esto no concuerda con el trabajo de Hernández, Samaniego y Tulcanazo (2021), quienes manifiestan que la pandemia no solo trajo desventajas, sino también existió ventajas, porque se pudo aprovechar y hacer buen uso de las TIC, preparando clases interactivas y dinámicas, aseguran que aquello favorece a articular el contenido de las materias con la cotidianidad, asimismo, a consolidar al grupo de estudiantes favoreciendo el aprendizaje de la lengua kichwa para fortalecer el bilingüismo en la EIB.

5.2 ESTRATEGIAS LOGÍSTICAS

5.2.1 ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN ENTRE ESCUELA, ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA

El padre de familia 2 (2023) afirma que el celular fue la opción más fácil para mantener la comunicación entre todos, y menciona:

Para estar pendiente del estudio de mis hijas en un inicio fue mediante llamadas, mensajes de texto y grupos de WhatsApp, por eso, pude preguntar a ver si hay tareas, inclusive a veces busqué por Facebook el contacto de la profesora porque había perdido su número.

Mientras que, el docente 1 (2023) dice que utilizó más “el celular a través del cual se envió material educativo como videos, planificaciones, evaluaciones, guías de autoaprendizaje, clases grabadas, pero algunos padres de familia no tenían celulares avanzados para descargar videos y otros documentos en PDF”. Este dato coincide con Concha (2021), quien afirma que la comunicación con la comunidad educativa durante la pandemia fue a través del celular, lo que permitió sobrellevar

el proceso educativo mediante llamadas y WhatsApp, menciona que también se utilizaron Messenger y Facebook.

A pesar de que, el celular fue el dispositivo más utilizado para mantener la comunicación con la comunidad educativa, algunos padres de familia no contaban con este dispositivo y los megas suficientes. Esto causó frustración e intranquilidad en los representantes y la población estudiantil, porque para las clases virtuales se necesitaban celulares de avanzada tecnología. Los padres de familia no podían conseguir debido a que no contaban con recursos económicos.

5.2.2 COORDINACIÓN ENTRE PROFESORES

La autoridad de la UECIB “Amawta Rikchari” manifiesta que la difícil situación de los estudiantes, “hizo que los docentes trabajen de manera colaborativa, por ello, empezaron a elaborar guías de manera conjunta, y utilizaron las herramientas tecnológicas” (Rector, 2023).

El docente 2 (2023) afirma que trabajaron en la planificación de actividades y horarios para dar atención prioritaria a todos los alumnos; “a pesar de los obstáculos y la compleja situación del momento, hicimos todo lo posible por seguir enseñando”, asevera. El MOSEIB (2013) motiva a trabajar en minga y fortalecer en la comunidad educativa valores como: solidaridad, innovación, interculturalidad, bilingüismo, entre otros. El trabajo realizado en minga por la comunidad educativa muestra la práctica de lo que establece el MOSEIB.

5.3 ESTRATEGIAS SOBRE PLANIFICACIÓN CURRICULAR

5. 3.1 PRIORIZACIÓN DEL CURRÍCULO INTERCULTURAL BILINGÜE Y SU APLICABILIDAD

El rector de la UECIB “Amawta Rikchari” (2023) afirma que contó con un formato específico de planificación para trabajar durante la pandemia, documento

elaborado en minga entre todas las instituciones de la EIB, a través de la coordinación del SEIBE, como resultado de este trabajo se elaboró la Planificación Curricular Comunitario (PCC), con la priorización de saberes y conocimientos del currículo kichwa.

El docente 1 (2023) manifiesta que luego de la priorización mencionada, la institución utilizó el PCC para elaborar las guías que se llamaron guías integradas de autoaprendizaje (dosificadas). Estas guías sirvieron para entregar a los alumnos que no tenían dispositivos especializados, tampoco internet, por lo tanto, no podían ser parte de las clases virtuales.

En un primer instante, las guías fueron enviadas a través del grupo de Whatsapp a los representantes, en muchos casos fueron impresas y entregadas a estudiantes en la institución, para de este modo, seguir fortaleciendo los conocimientos de los habitantes nativos del Ecuador y el MOSEIB. Sin embargo, en un inicio tuvieron que acceder al Plan Educativo Covid-19, ya que mediante este plan el Mineduc intentó proveer herramientas pedagógicas con diversos contenidos; al respecto, el docente 1 (2023) manifiesta que siempre priorizaron los contenidos, es así como, en una reunión entre docentes y la autoridad, resolvieron priorizar los contenidos del PCC y combinar con lo que enviaban del Ministerio.

La mayor parte trabajaron con el Currículo Kichwa Intercultural Bilingüe “pero también hubo docentes que tenían que hacer refuerzo con el currículo intercultural, la planificación tenía que hacer con el currículo intercultural bilingüe, lo importante es que tenían que hacer llegar a los estudiantes” (Rector, 2023).

Este hecho coincide con lo que manifiesta Anilema (2021), en su investigación sobre la gestión de la SEIBE, quien asegura que la SEIBE coordinó con las instituciones para la capacitación en la priorización de los contenidos del currículo kichwa, así como la creación de las guías integradas de autoaprendizaje (dosificadas).

Esta priorización ayudó a trabajar en temas más importantes durante ese año escolar, sobre todo, en esta difícil situación en la que se hallaba la población estudiantil en las instituciones interculturales bilingües a nivel de todo el país fue

cada vez más visible. Frente a este hecho, la SEIBE coordinó la priorización de los contenidos del currículo kichwa, para la elaboración de guías de autoaprendizaje con actividades dosificadas y de fácil comprensión, de esta forma, la SEIBE tuvo incidencia en su gestión, atendiendo a los requerimientos de las instituciones interculturales bilingües a nivel de todas las zonas.

Para tener una visión general sobre la aplicación del currículo kichwa y las guías integradas de autoaprendizaje dosificadas durante la pandemia en la institución, se realizó el análisis de una guía que corresponde al séptimo año de EGB (proceso DDTE) unidad 54, círculo 3.

En esta guía se encontraron los siguientes detalles: fueron elaboradas en castellano, tienen una duración de ocho días, en la portada no existe una imagen motivadora con pertinencia cultural, en cuanto a los saberes, conocimientos y dominios no fueron colocados los códigos de la EIB, se encontraron contenidos de los textos de la educación hispana; así mismo, falta completar las interrogantes en la subfase de problematización, en la subfase de verificación faltan actividades de verificación de los aprendizajes de los saberes y conocimientos, en la conclusión, de igual manera no se encuentra detallada ninguna acción, las actividades en kichwa son mínimas y no fueron elaboradas acorde al entorno de los niños.

De este modo, la aplicación de la metodología en las guías integradas de autoaprendizaje (dosificadas) no se cumplió en su totalidad las indicaciones del MOSEIB.

5.3.2 APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DEL SISTEMA DE CONOCIMIENTO

La metodología de enseñanza en la EIB se debe aplicar a través de las fases y subfases del sistema de conocimiento, para ello es importante la mediación de la familia, la colectividad y la orientación del docente tutor.

En ese sentido, un docente entrevistado manifiesta que, para la aplicación de las fases del sistema de conocimiento, primero se enviaron actividades a los estudiantes, estas consistieron en conversar con la familia de acuerdo con el tema de estudio, donde hubo preguntas como las siguientes: “¿cómo sembrar?, ¿qué mes?, ¿qué hay que hacer cuando es la cosecha?, ¿qué mes es la cosecha? y los productos ¿qué hacen?, ¿cómo venden?, ¿cómo compran?” (Docente 1, 2023). Este hecho solo hace referencia a la segunda subfase de problematización; sin llegar a aplicar las otras fases y subfases del sistema de conocimiento. De esta manera, el docente trató de ser un orientador en la realización de las tareas en casa, tareas que fueron direccionadas a aplicar el modelo del MOSEIB.

La virtualidad y el contexto de la familia han sido factores que impidieron el cumplimiento de este modelo. Este apartado tiene algo de relación con lo que mencionan Hernández, Lárez, Romero y Armas (2022), quienes afirman que la aplicación del modelo educativo-planteada en el MOSEIB se vio opacado durante el confinamiento y la virtualidad.

5.3.3 USO DEL IDIOMA KICHWA EN LA VIRTUALIDAD

Los estudiantes de la UECIB “Amawta Rikchari” son migrantes de diferentes nacionalidades, especialmente de las provincias de Cotopaxi, Chimborazo y Bolívar, que pertenecen a los pueblos: Panzaleo, Chibuleo, Salasaka, Waranka y Puruhá. Según GoRaymi (2023), en estas provincias la mayoría de los habitantes hablan el idioma kichwa. Por lo tanto, la institución cuenta con un gran patrimonio en la pluralidad cultural y lingüística.

Este apartado se refiere al uso del idioma kichwa en la virtualidad, en ese sentido el docente 1 (2023) manifiesta que muchos de los estudiantes y padres de familia entienden el castellano, no había problema para explicar las tareas y afirma que los materiales educativos como audio y video fueron en castellano, y dice: “netamente, materia en kichwa en mi caso no he hecho, debo ser realista porque si yo le digo sí, entonces estoy mintiendo, conversamos y cuando no entendían, ¡claro que se explicó en kichwa!, eso sí, muy poco”.

Por otro lado, el docente 2 (2023) afirma que trató de mantener el uso del idioma en la elaboración de las guías, menciona: “se usó el 50% en kichwa y un 50% en castellano, en mi caso sí fue necesario también poner en castellano”. Con respecto al uso del idioma kichwa en las tareas, una estudiante manifiesta que las actividades enviadas a casa fueron “a veces en castellano y kichwa” (Estudiante 1, 2023).

Por su parte, la madre de familia 1 (2023) afirma que la mayoría de las guías, tareas y las clases virtuales fueron en castellano; incluso afirma que la explicación de las tareas durante la visita a domicilio fue en castellano y menciona: “cuando venía a la casa, en castellano explicaba la tarea”. Estos datos no son del todo alentadores y coinciden con la problemática encontrada en la guía que aplicó el docente del séptimo año de educación básica durante la pandemia; donde se evidenció que la mayoría de su contenido y actividades fueron hechas en castellano.

De acuerdo con el MOSEIB (2013), la institución Intercultural Bilingüe en el proceso DDTE, debe aplicar el 45% de los aprendizajes en idioma de su pueblo, 45% en lengua castellano y el 10% en idioma extranjero. Sin embargo, mediante esta investigación, se detectó que las clases virtuales y las tareas enviadas a la casa durante el confinamiento fueron la mayoría en castellano. Por lo tanto, no se cumplió en su totalidad lo que establece el MOSEIB. Los datos encontrados en este punto evidencian la problemática en el uso del idioma kichwa en la institución. Se considera que la carencia de insumos didácticos en el idioma kichwa y la falta de docentes que hablen el idioma son factores que impidieron el cumplimiento del bilingüismo durante el confinamiento.

Este hecho coincide con el trabajo de Simbaña (2020), quien recalca que la carencia de material didáctico con pertinencia cultural y lingüística es uno de los factores que impiden sostener el aprendizaje del kichwa y asegura que se debe tomar en cuenta que este inconveniente está presente desde antes, mas no solo desde la pandemia.

5.4 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

5.4.1 USO DE LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS DURANTE LA VIRTUALIDAD

La disposición del Ministerio de Educación fue dar clases virtuales a través de la plataforma Teams, la pandemia puso en apuros a la comunidad educativa, los docentes debían buscar capacitaciones y auto prepararse para utilizar las herramientas tecnológicas, esto con la finalidad de mejorar la adaptación de los temas en los espacios virtuales. Con ello, se pretendió conseguir una mejor comprensión por parte de los estudiantes y poder usar los recursos que existen en las plataformas digitales.

El docente 1 (2023) manifiesta que el uso de las plataformas era nuevo para muchos “de ahí Teams o Zoom era algo novedoso para los estudiantes, los profesores por primera vez, dando ese tipo de enseñanza por estas plataformas, cada uno tenía que crear sus propios recursos pedagógicos utilizando las diferentes herramientas tecnológicas”. Además, dice que el uso de las herramientas tecnológicas fue duro y manifiesta que “la llegada de la pandemia fue sorpresa para todos, ¡qué difícil hasta para poder descargar algunas plataformas!, por ejemplo, la plataforma Teams”.

Con las clases, a través de la plataforma Teams, la mayoría de los actores educativos tenían inconvenientes para ingresar. El padre de familia 1 (2023) afirma que debía ir a recoger los trabajos e ir a dejar en la institución, a veces tenían la misma hora los 3 hijos ahí cambio era un poquito duro conectar y tenían inconvenientes.

Por otra parte, la madre de familia 2 (2023) asegura que, “es muy necesario saber el manejo de las plataformas, en la escuela le falta mucho que les enseñen computación a los niños”. Es así como el manejo de la tecnología fue indispensable en el espacio educativo y no solo durante la enfermedad y las clases virtuales, sino en el día a día, porque permite elaborar guías interactivas, dinámicas, crear imágenes, videos, audios, entre otros materiales didácticos.

Sin embargo, para algunos actores educativos de la UECIB “Amawta Rikchari” no fue tan fácil el uso de los equipos tecnológicos debido al desconocimiento, bajo esta realidad, más bien existió una limitación en el avance de la educación. Por ello, algunos padres de familia pedían ayuda a vecinos y familiares para enfrentar a este nuevo proceso educativo. Esta realidad coincide con el estudio de Concha (2021), quien se refiere a la problemática existente en el manejo de los equipos tecnológicos por parte de docentes y padres de familia y dice que los docentes requieren capacitación en esta área y esta capacitación debe ser continua.

5.4.1 CAMBIO DE MODALIDAD EN LA ESCUELA

Una vez llegada la pandemia, la autoridad de educación tomó como estrategia el cambio de modalidad educativa presencial a virtual para dar continuidad con el proceso educativo, mediante las plataformas Zoom y Teams, las mismas que para el rector y la mayoría de los docentes de la institución “fueron consideradas las menos conocidas y novedosas” (Rector, 2023).

Mientras tanto, el docente 2 (2023) afirma que fue difícil continuar con las clases virtuales, siendo que necesitaban la participación de la familia, caso contrario, los estudiantes no ponían interés en aprender o no se conectaban “fue muy difícil de que a veces los estudiantes no entendían, en la casa quedaban solos, porque la mayoría de los padres de familia salían a laborar 6 de la mañana, entraban 19:00 o 20:00 de la noche”.

Por otro lado, los representantes del Ministerio creyeron que la única forma de continuar con la educación era a través de la virtualidad. Sin embargo, la realidad de la institución UECIB “Amawta Rikchari” fue diferente, una realidad con muchas necesidades que obstaculizaron el cumplimiento normal de las actividades pedagógicas.

De este modo, el cambio de modalidad formativa hizo más notable los problemas socioeconómicos de la población indígena en este sector urbano de la ciudad. Estos dificultaron la adquisición de dispositivos con tecnología avanzada, así mismo, la

poca conectividad provocó el acceso irregular al Teams. Además, a esto se suma la inexperiencia en el manejo de la tecnología por parte de los representantes, lo cual obstruyó el acceso de los estudiantes a las clases virtuales.

Frente a esta realidad, el rector del establecimiento y los docentes afirman que buscaron cambiar de modalidad en línea a modalidad semipresencial. Con la semipresencialidad, la autoridad de la institución intentó motivar a los alumnos y defender el derecho a la formación. Para ello, los alumnos tenían que asistir a las aulas dos días a la semana, según la planificación de horarios. Pero, por otro lado, el rector (2023) cuenta que no contó con la autorización de las autoridades educativas, menciona: “no había autorización para asistir presencialmente y [el Distrito de Educación 17D04 - Centro] nos exigía que todo sea virtualmente, pero nosotros no podíamos dejar a nuestros estudiantes que no tenían esa posibilidad de asistir a clases virtuales”. Con esto, se evidenció que el cambio de modalidad educativa durante la crisis sanitaria generó desigualdad, vulnerando los derechos individuales y colectivos.

Por su parte, la institución debía contar con el documento del “Plan Institucional de Continuidad Educativa, Permanencia Escolar y Uso Progresivo de las Instalaciones (PICE) para poder brindar educación en modalidad semipresencial” (Ministerio de Educación, 2021), por ello, la autoridad y los docentes iniciaron a elaborar este documento de manera urgente, según los lineamientos del Ministerio de Educación.

El PICE es un documento que fue creado por el Ministerio de Educación para dar continuidad educativa en tiempo de pandemia. Mientras este plan se aprobaba en el Distrito, internamente, empezaron a trabajar de manera semipresencial. Con este plan, la institución trató de dar atención a la mayoría de los escolares que no tenían conectividad y requerían de la presencia del docente para la explicación más profunda sobre el contenido de las materias.

La autoridad de la escuela asegura que no todos los estudiantes contaban con la posibilidad de trabajar virtualmente, “teníamos como dos grupos de estudiantes,

pero otro grupo no contaba con la posibilidad de asistir a estas clases”, comenta el rector (2023). Para este segundo grupo, la autoridad de la escuela tuvo que asistir todos los días a la institución en un principio a imprimir y entregar las guías que los docentes enviaban al Whatsapp del rector y a recibir tareas elaboradas por los estudiantes.

También con la modalidad semipresencial, la autoridad tuvo que asistir todos los días a la institución, contó con la colaboración de la mayoría de los docentes y padres de familia. Por otro lado, afirma que desde el Distrito no tuvo ningún apoyo, ellos más bien restringían; “en vez de dar apoyo psicológico y animarnos, más bien nos trataban de intimidar con las restricciones y sanciones, cuan duro fue vivir esta realidad” comenta el rector (2023).

Por otra parte, la madre de familia 2 (2023) afirma que durante la virtualidad siempre tuvo dificultades; asegura que la pandemia fue un caos y dejó muchos vacíos en los estudiantes, dice: “mil veces prefiero que un profesor esté ahí, o sea, al frente explicándoles”. Bajo esta realidad, los representantes apostaron por la modalidad semipresencial, aunque estaban conscientes de que no reemplazaría a la modalidad presencial, pero, por otro lado, tenían miedo de que los estudiantes se contagien con Covid-19 y generen más inconvenientes en el tema de salud en sus hogares.

El docente 1 (2023) asegura que, con esta estrategia, la UECIB apoyó a fortalecer la EIB, comprometiendo a los representantes y profesores a trabajar de manera organizada durante la presencialidad; afirma: “dos horas para que [el docente] haga el refuerzo y [los padres de familia] lleven las guías para que [los alumnos] puedan hacer con más facilidad, esa era la disposición en la semipresencialidad y no hemos tenido dificultades”.

Una vez identificada la realidad, es importante recalcar que la institución experimentó y trabajó en diferentes modalidades, en un inicio experimentó el cambio de presencial a virtual, más tarde a modalidad semipresencial que venía acompañada de la nueva modalidad que se denomina remota. Este hecho coincide

con el trabajo de Petsain y Ortiz (2021), quienes afirman que durante la pandemia se utilizaron varias modalidades educativas y variedad de recursos educativos especialmente en zonas de difícil acceso.

5.4.2 FORMA DE EVALUACIÓN

Según el MOSEIB (2019), para la valoración del aprendizaje debe existir el proceso de evaluación y seguimiento permanente de manera cualitativa, el cual debe reflejar en el dominio del aprendizaje por cada círculo de conocimiento.

En cuanto a este apartado, el docente 1 (2023) afirma que durante el primer año de confinamiento optaron por cumplir los parámetros y lineamientos de evaluación del Ministerio de Educación, por ello, las evaluaciones fueron: recopilación de las actividades realizadas por los estudiantes (denominado portafolio estudiantil), estas debían ser valorados con una nota mínima de siete puntos. Asegura que los estudiantes “enviaban trabajos como un pequeño audio, collage, lecturas cortas”; con esta valoración, los estudiantes debían cursar al grado inmediato, sin cumplir con el nivel de aprendizaje requerido.

Mientras que, en el segundo año, los exámenes fueron de manera virtual en algunos casos, en otros casos los enviaban a través de WhatsApp para que estos sean impresos y resueltos. Un padre de familia cuenta que las evaluaciones enviaron por WhatsApp y tenían que imprimir, asegura que estas impresiones tenían un alto costo para su economía (Padre de familia 1, 2023). Algunos padres de familia preferían que las evaluaciones sean por Zoom para evitar gastos en la impresión de exámenes e ir a dejar en la escuela. Por otro lado, el estudiante 1 (2023) afirma que las evaluaciones fueron un poco difíciles, manifiesta: “primero, porque a veces era de buscar en la plataforma o no nos enviaban, otras veces, en la plataforma ponían cosas que no nos enseñaban”.

Es así, como las disposiciones del Ministerio de Educación y la virtualidad generaron cambios en la forma de evaluar a los estudiantes. La valoración del portafolio, la flexibilidad en la entrega de tareas y la ubicación de notas en los trabajos

incompletos ocasionaron cierta irresponsabilidad en los estudiantes, provocando que se acostumbren al facilismo; este aspecto incluso se evidenció durante el retorno progresivo a la presencialidad. De esta forma, se evidenció que la forma de evaluar en la EIB fue cuantitativa y no cualitativa, como propone el MOSEIB. Este proceso tiene algo de similitud con el trabajo de Hernández, Lárez, Romero y Armas (2022), quienes afirman que la evaluación a los estudiantes durante la pandemia fue cuantitativa, dejando de lado la evaluación formativa y cualitativa del MOSEIB.

5.5 ROL DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD

5.5.1 RESPUESTA Y ACOMPAÑAMIENTO DE LA FAMILIA

La familia y la comunidad son un pilar fundamental en el proceso educativo, los niños, niñas y adolescentes necesitan un entorno de amor y comprensión en la familia, este acompañamiento es muy importante para que su aprendizaje sea positivo.

El rector (2023) manifiesta que las actividades pedagógicas siempre se coordinaron con los representantes y docentes; asegura que la cooperación de los padres fue significativa ya que ayudó en la gestión escolar. También afirma que estaban pendientes de todas las actividades que organizaba la institución, cuenta que los padres de familia iban “a dejar los trabajos y llevar la alimentación escolar para cada uno de los estudiantes, y, así mismo a llevar las guías, de esa manera, se contó con la participación”.

El docente 1 (2023) manifiesta que algunos padres de familia de su grado sí ayudaron en la labor educativa, pero que dos estudiantes no tuvieron la oportunidad de asistir a las clases porque sus familiares no le apoyaban, menciona que en ellos quedó un vacío, cuenta que a pesar de poner en marcha varias estrategias no se ha logrado el objetivo planteado al inicio del año escolar en los aprendizajes.

Por otro lado, el padre de familia 1 (2023), también afirma que la institución organizó con el Comité de Padres de Familia y realizó varias actividades. Entre las actividades que se cumplieron fueron: minga de limpieza en el patio, desinfección de aulas, entrega y recepción de textos escolares, entrega de alimentación escolar, entrega y recepción de tareas, etc. Por otra parte, manifiesta que para evitar el contagio de Covid-19 tuvieron que adquirir insumos de bioseguridad, dice que “compraron alcohol, gel, jabones y todo lo que fue necesario para el aseo”. De esta manera, se evidencia la participación de los representantes y el Comité de Padres en la institución.

El estudiante 3 (2023) manifiesta que su madre le ayudó con la mayoría de los gastos en educación a pesar de la crisis, para ello, tuvo que cuidar animales y vender “animalitos que tenía en la casa”, esta realidad fue dura para la mayoría de los representantes de esta institución. Muchos no estaban en la posibilidad de cubrir los gastos de educación, por problemas económicos, tampoco podían acompañar a sus hijos para explicar de manera adecuada los temas, debido al bajo nivel de preparación académica. Sin embargo, y, a pesar de las dificultades, trataron de cumplir con su responsabilidad como representantes. Este hecho coincide con la investigación de Chisaguano (2021), quien menciona que la crisis sanitaria afectó mucho especialmente en las familias indígenas, incluso muchas familias se destruyeron, sin embargo, otras se consolidaron, esta consolidación fue positiva para el avance de los estudiantes en educación.

La gestión del rector, educadores y el Comité Central de Padres de Familia motivaron a los representantes a fortalecer lazos de armonía y colaboración entre la comunidad educativa. Esta participación tiene estrecha relación con lo que establece el MOSEIB en sus principios y lineamientos, donde considera que la participación de la familia es muy valioso e indispensable y que esta relación debe ser desde la concepción del nuevo ser y continuar para toda la vida (Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, 2013) .

5. 6 SENTIDOS QUE OTORGAN LOS SUJETOS A LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

5.6.1 AFECTACIONES EMOCIONALES

El confinamiento y el encierro dieron origen a varios inconvenientes, provocando afectaciones emocionales, estas influyeron negativamente en la comunidad educativa, afectando especialmente en el rendimiento escolar de los estudiantes.

Hubo muchas afectaciones emocionales durante la pandemia, el temor fue grande al no saber cómo sería la afectación si salían a la escuela. Por otro lado, algunos docentes “daban motivación a los estudiantes, acompañaban, llamaban para dar orientaciones e incluso visitaban a domicilio, el acompañamiento era muy bueno”, comenta el rector (2023).

Mientras que el estudiante 3 (2023) dice que, durante el confinamiento, su realidad fue triste, no podía asistir a las clases virtuales porque no tenía conectividad, por ello, hacer las tareas fue difícil. Por otro lado, dice que no tomaron en cuenta su estado emocional, por lo que los docentes no sabían cómo se sentía aquel estudiante con las tareas recibidas, así mismo, manifiesta que no estaba descuidado de su responsabilidad. Por otro lado, la estudiante 2 (2023) comenta que con este encierro sufrió mucho, porque no podía ir a clases en la escuela, ni jugar libremente con sus compañeros. Emocionalmente se “sentía muy triste porque sabía que muchos perdieron a un ser querido, y al estar encerrada, no podía salir a ningún lado”.

Para el padre de familia 2 (2023), lo más importante fue la salud de sus hijos, el encierro estaba afectando mucho, por lo que prefirió ir al campo, porque allá pudo tener más seguridad, menciona: “es más tranquilo, fue un refugio donde pude tener paz y más facilidad para andar”. En algunos casos, los padres de familia prefirieron volver a su pueblo, dejando toda actividad en el contexto urbano incluido la educación de sus hijos, porque para ellos la salud y la vida fue primero. Esta realidad

originó en los estudiantes un cambio repentino en su estado emocional y psicológico, ocasionando un desequilibrio en el rendimiento académico.

Lo mencionado por los entrevistados coincide con el trabajo de Chisaguano (2021), quien menciona que el encierro durante la pandemia trajo afectaciones emocionales. Por otro lado, en el trabajo de Amaguaña (2021) se menciona que el juego y el ejercicio físico son actividades que ayudan a los estudiantes a aliviar tensiones y evitar problemas emocionales y psicológicos, esto coincide con el contexto de los estudiantes del establecimiento, quienes al estar encerrados tuvieron problemas emocionales, porque no estaban acostumbrados a quedarse encerrados en la casa y necesitaban de sus compañeros para poder interactuar en la presencialidad y evitar problemas emocionales.

6. CONCLUSIONES

De manera general, la pandemia fue una crisis sanitaria que desestabilizó el desarrollo normal de las actividades educativas, afectando directamente en el rendimiento correcto de todos los estudiantes. La enseñanza se vio afectada, pues, durante la pandemia se suspendieron las actividades presenciales, obligando a los planteles educativos a adoptar nuevas formas de llevar la enseñanza a la población estudiantil, el objetivo de las autoridades educativas fue sostener las actividades escolares para garantizar el derecho a la formación.

Las disposiciones ministeriales acerca de la suspensión de las clases presenciales en la institución y el cambio de modalidad presencial a clases en línea ocasionaron grandes dificultades en la comunidad educativa. La pandemia fue una sorpresa para los representantes de la comunidad educativa de la UECIB “Amawta Rikchari”, ellos no estaban preparados para este cambio, esto generó más desigualdad en los representantes y estudiantes, debido a problemas económicos, de acceso a la tecnología y de conectividad, para continuar el aprendizaje en modalidad virtual; por ejemplo, hubo dos estudiantes de bajos recursos económicos de séptimo año (proceso DDT) que abandonaron sus estudios, vinculándose así, a actividades laborales como vendedores ambulantes. Frente a esta realidad, la comunidad educativa no se ajustó totalmente a la virtualidad y optaron por buscar nuevas estrategias como la semipresencialidad, para la cual, la colaboración de los docentes y padres de familia fue importante, con ello, los estudiantes siguieron educándose, a pesar del confinamiento.

Con respecto a las estrategias logísticas de la institución, se identificó la necesidad de mantener una comunicación positiva y segura con estudiantes, docentes y padres de familia, para ello, fue necesario el celular, incluso este dispositivo sirvió para las clases en línea y enviar tareas a los estudiantes. Sin embargo, muchos representantes no tenían y no podían adquirir celulares con capacidades avanzadas debido a su alto costo. En cuanto a los alumnos que no ingresaban a las clases en línea, los docentes acudían a los domicilios a entregar y recoger tareas o los

representantes se acercaban a la institución a retirar y a la vez a dejar las tareas realizadas. El trabajo coordinado entre todos los actores educativos demuestra la unidad, el compañerismo, el compromiso y la solidaridad en esta institución.

En cuanto a las estrategias de planificación curricular, el Ministerio de Educación trató de ayudar a cumplir con los contenidos del año escolar mediante el uso de las fichas pedagógicas, fichas que, en vez de brindar facilidades para resolver actividades y avanzar con los contenidos, fueron confusas y con demasiadas actividades. Bajo esta situación, la SEIBE coordinó con las autoridades de las instituciones para la priorización de los contenidos del currículo, utilizando el PCC, esto sirvió para hacer las guías de autoaprendizaje dosificadas, guías que debían ser aplicadas durante las clases virtuales según la metodología que determina el MOSEIB. Sin embargo, en esta investigación se evidenció que estas guías y el proceso educativo planteada por la EIB no logró fortalecer el bilingüismo y el proceso de la metodología del sistema de conocimiento, tampoco se evaluó con enfoque cualitativo, de modo que no se siguieron las directrices fundamentales del MOSEIB.

La participación y acompañamiento de la familia durante la pandemia fue muy importante, ellos demostraron estar más pendientes de todo lo que sucedía a su alrededor, demostrando corresponsabilidad en las actividades que la institución organizó y coordinó con el Comité Central de Padres de Familia, para que los estudiantes pudieran seguir educándose. Además, su rol fue animar, motivar, orientar y enseñar a ser responsables con el ejemplo desde el hogar. En este encierro, fue fundamental que la familia genere un clima de armonía, confianza y de responsabilidad y, de esa manera, garantizar un ambiente de tranquilidad que brinde seguridad para su rendimiento escolar.

Muchos padres de familia no tenían posibilidades para apoyar a sus representados, debido a la crisis sanitaria, sin embargo, hicieron todo lo posible para cubrir los gastos de educación, algunos inclusive tuvieron que salir a buscar trabajo a pesar del riesgo a contagiarse, mientras que otros tuvieron que criar animales y venderlos, de esa forma, apoyar y no dejar que su representado se quede sin estudiar. Por lo

tanto, los representantes se involucraron en el proceso educativo porque tienen un rol importante que desempeñar, para que la educación sea de calidad, más afectiva y efectiva.

A lo largo de los años, el trabajo docente se ha visto desvalorado, la pandemia permitió identificar la importancia de la labor docente en las aulas, justamente, por su ausencia. Esto evidencia que la presencia y orientación de un docente jamás será remplazada, la interacción que se da en el espacio educativo siempre será más enriquecedor y humano. Las máquinas nos brindan muchas cosas, netamente, materiales, pero solo un docente llena y contribuye a la formación humana-afectiva de cada estudiante con la presencialidad.

Asimismo, no sería posible cumplir los objetivos propuestos sin el acompañamiento de la familia, aunque no reemplace el rol del docente debido a su preparación académica y desconocimiento de las metodologías que se deben aplicar en el MOSEIB. Según los datos encontrados, la institución contó con la intervención de la mayoría de los progenitores y el comité central de padres de familia, esto ayudó a fortalecer a la EIB, evitando que la mayoría de los estudiantes se queden sin derecho a la educación.

En cuanto a las afectaciones emocionales, se concluye que el estar encerrados entre cuatro paredes, se produjeron momentos de desesperación y desesperanza; en muchos casos, esto afectó al estado emocional de los estudiantes y generó desmotivación para avanzar en las clases durante la pandemia. Por otra parte, muchos estudiantes empezaron a recibir clases desde la cama, provocando así un nuevo fenómeno negativo y causando desinterés e irresponsabilidad para continuar los estudios. También ocasionó bajo rendimiento escolar y deserción estudiantil, sin embargo, en la mayoría de los casos esta situación fue más llevadera, pues se contó con el acompañamiento de los padres comprometidos.

7. REFERENCIAS

- Agualongo, L., Veloz, V., Núñez, C., & Velasco, J. (febrero de 2022). Impacto de la educación virtual bajo la pandemia de covid-19 en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Unidades Educativas Interculturales Bilingües del Ecuador. *Revista Interdisciplinaria Ciencia Latina*, 6(1), 4144-4155.
https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1790
- Amaguaña, M. (2021). *El juego como estrategia didáctica para el desarrollo de las competencias interpersonales necesarias en el proceso de la adaptabilidad de niños del periodo inicial en Unidad Educativa Intercultural Bilingüe "Miguel Egas Cabezas Otavalo"(tesis de posgrado)*. Otavalo, Imbabura, Ecuador: Universidad Técnica del Norte. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/12627>
- Analuisa, E. (2021). *Análisis de la implicación de las familias en la educación de sus hijos/as durante la emergencia sanitaria generada por el Covid-19 (tesis de grado)*. Quito, Pichincha, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/18190>
- Anilema, K. (14 de Diciembre de 2021). *Relación Etnográfica Educacional en el Bachillerato Intercultural Bilingüe de la UECIB Duchicela Shyri XII, en Tiempos de Covid-19 (tesis de grado)*. Riobamba, Ecuador: Universidad de Chimborazo. <https://doi.org/http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/8460>
- Apolo, D., & Rodriguez, G. (2021). *Nuevas modalidades educativas y sus efectos en el aprendizaje de estudiantes de segundo de bachillerato de la Unidad Educativa Fiscal Sanborondón (tesis de grado)*. Guayaquil: Repositorio Universidad de Guayaquil. <https://doi.org/http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/55664>
- Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador. (20 de Octubre de 2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito.
https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Cañas, M., & Oñate, 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.
<https://doi.org/https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.8>

- Chisaguano, S. (11 de Noviembre de 2021). Plan Covid-19 y su impacto en la deserción escolar de la población estudiantil indígena del Ecuador. *Maestro y Sociedad*, 19(1), 1815-4867. <https://doi.org/https://orcid.org/0000-0002-1701-3903>
- Concha-Maquisaca, J., & Álvarez-Lozano, M. (01 de Julio de 2021). Aplicación del sistema del conocimiento a través de herramientas tecnopedagógicas en Cañar durante el COVID-19. *Episteme Koinonia Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, IV(8), 204-228. <https://doi.org/https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/epistemekoinonia/article/view/1353>
- Durán, R. (2015). *La educación virtual universitaria como medio para mejorar las competencias genéricas y los aprendizajes a través de buenas prácticas docentes (tesis doctoral)*. Barcelona, Cataluña, España: Universidad Politécnica de Catalunya.
- El Comercio. (16 de Marzo de 2020). *Lenín Moreno decreta el estado de excepción en Ecuador por el covid-19*. Quito, Pichincha, Ecuador. <https://www.elcomercio.com/actualidad/politica/moreno-medidas-coronavirus-covid19-excepcion.html>
- El Universo. (2010). *Noticias el Universo*. <https://www.eluniverso.com/noticias/ecuador/las-cinco-ciudades-mas-pobladas-de-ecuador-nota/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2020). Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe. Avances y retrocesos en el marco de la pandemia de la Covid-19. *Educación Bilingüe en América Latina*. <https://doi.org/https://www.unicef.org/lac/media/22251/file/EIB-AMERICA-LATINA-SPA.pdf>
- González, M. (2011). *Movimiento Indígena y Educación Intercultural en Ecuador*. (E. Sader, Ed.) México, México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). https://doi.org/http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-95042013000100008
- González, S. (2022). La pandemia del covid-19, territorios y nuevas prácticas de Educación Intercultural. *IV Congreso Internacional de la Universidad Nacional*

- de Educación* (págs. 359-364). Quito: Universidad Nacional de Educación UNAE.
<https://congresos.unae.edu.ec/index.php/ivcongresointernacional/article/view/506>
- GoRaymi. (29 de Marzo de 2023). *Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador*.
<https://www.goraymi.com/es-ec/ecuador/culturas-nacionalidades/pueblos-nacionalidades-indigenas-ecuador>.
- Granda, S. (2020). Educación indígena en tiempos de pandemia. La experiencia del Ecuador. 25(74).
<https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/343140437>
- Hernández, L., Lárez, A., Romero, A., & Armas, K. (2022). Gestión pedagógica para la Educación Intercultural Bilingüe en el cantón Otavalo. *Revista Científica de Investigación, Docencia y Proyección Social*, 1(26), 60-66.
<https://doi.org/https://doi.org/10.26621/ra.v1i26.796>
- Hernández, L., Samaniego, D., & Tulcanazo, M. (2021). Clase invertida como metodología para el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en la enseñanza virtual. *Revista Educación las Américas*, 11(2), 1-38.
<http://portal.amelica.org/ameli/journal/248/2483271003/html/>
- Ministerio de Educación. (2017). *Currículo Nacional Kichwa*. Quito, Pichincha, Ecuador: Ministerio de Educación. <https://doi.org/https://educacion.gob.ec/egb-intercultural-bilingue/>
- Ministerio de Educación. (15 de Marzo de 2020). ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2020-00014-A. Quito, Pichincha, Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/04/MINEDUC-MINEDUC-2020-00014-A.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021). *Currículo Priorizado*.
<https://doi.org/https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Curriculo-Priorizado-Sierra-Amazonia-2020-2021.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021). *Instructivo para la elaboración y actualización del Plan de Continuidad Educativa, Permanencia Escolar y Uso Progresivo de las Instalaciones Educativas (PICE) para Instituciones Educativas en Modalidad Presencial y Semipresencial*. Quito. <https://www.gestionderiesgos.gob.ec/wp->

- content/uploads/2021/08/Lineamientos-actualizacio%CC%81n-y-elaboracio%CC%81n-PICE_FIRMADO.pdf
- Ministerio de Salud Pública. (12 de Marzo de 2020). ACUERDO N° 00126 - 2020. https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2020/03/SRO160_2020_03_12.pdf
- Moncayo, P., & Peñafiel, M. (2020). *Análisis de concreción curricular: Relación entre la Planificación Curricular Anual y la Planificación por Experiencia de Aprendizaje del subnivel inicial 2, grupo de 3 a 4 años, de la Escuela de Educación Básica "San Francisco de Peleusí de Azogues"* (tes. Azogues, Cañar, Ecuador: Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1466/1/TTE%20EI%206.pdf>
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigación en Educación"*, 4(2), 1409-4703. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>
- Navarro, D. (2017). Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. *Edusol*, 17(60), 26-33. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475753184013/html/>
- Petsain, W., & Ortiz, M. (2021). *Impacto del covid 19 en el aprendizaje de los estudiantes del bachillerato de la Unidad Educativa Cordillera del Cóndor de la parroquia San Antonio, cantón Limón Indanza, durante el año lectivo 2020 – 2021 (tesis de grado)*. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana. <https://doi.org/http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20674>
- Presidencia de la República. (02 de Junio de 2021). Decreto Ejecutivo. Quito, Pichincha, Ecuador. https://www.fielweb.com/App_Themes/InformacionInteres/Decreto_Ejecutivo_No._57_20210502195044.pdf
- Presidencia de la República del Ecuador. (16 de Marzo de 2020). Decreto Ejecutivo No. 1017. Quito. https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/03/Decreto_presidencial_No_1017_17-Marzo-2020.pdf
- Rodriguez, F., Gonzales, H., & Chalguira, J. (25 de Diciembre de 2022). Características del SEIBE. Quito.

- Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe. (16 de Agosto de 2021). Lineamientos técnicos pedagógicos para los docentes de las instituciones interculturales bilingües. Quito, Pichincha, Ecuador: Mineduc. Retrieved 07 de Agosto de 2023, from <https://www.educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2020/10/Lineamientos-Pedago%CC%81gicos-2021-2022.-Sierra.pdf>
- Secretaria del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. (2019). *Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB*. Mineduc. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/Orientaciones-pedagogicas-MOSEIB.pdf>
- SESEIB. (Diciembre de 2020). Orientaciones para la evaluación de aprendizajes en educación básica intercultural bilingüe. Quito, Ecuador: Mineduc. <https://www.educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2020/10/evaluacio%CC%81n-egbi.pdf>
- Simbaña, F. (26 de 10 de 2020). La EIB urbana en Quito. Transformaciones sociales y educativas durante la crisis global. *Estudios pedagógicos*, XLVI(3), 263-285. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300263>
- Simbaña, P. (28 de Agosto de 2022). Taller sobre planificaciones curriculares en la UECIB "Amawta Rikchari". Quito, Pichincha, Ecuador.
- Soto, I. (2020). Retos de la educación intercultural bilingüe en Quito en tiempo de pandemia. *Colectivo Prodh*. <https://doi.org/https://www.prodh.org/2020/08/18/retos-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-quito-en-tiempo-de-pandemia/>
- Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Quito: Ministerio de Educación. <https://doi.org/https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- Villamarin, G. (2021). *La participación de los padres de familia en el aprendizaje de las niñas y niños de 3 a 4 años del Centro de Desarrollo Infantil Comunitario Guagua Centro El Arbolito del Distrito Metropolitano de Quito (Tesis de maestría)*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.

<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7927/1/T3440-MINE-Espin-La%20participacion.pdf>

Villarreal, E. (2005). La efectividad de la gestión escolar depende de la formación del recurso humano como factor, actor y promotor del cambio dentro de los procesos dimensiones y políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1681-5653.

<https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie3722717>

Zayas, F., & Rodríguez, A. (30 de Abril de 2010). Educación y educación escolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(1), 1-21.

<https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068014.pdf>