



| POSGRADOS |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

RPC-SO-06-NO.185-2021

OPCIÓN DE TITULACIÓN:

INFORMES DE INVESTIGACIÓN

TEMA:

IMPACTO DE LA PANDEMIA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. LA EXPERIENCIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA INTERCULTURAL BILINGÜE "TAMBOLOMA" DE LA COMUNIDAD TAMBOLOMA, PARROQUIA PILAHUÍN, CANTÓN AMBATO, PROVINCIA DE TUNGURAHUA

AUTOR:

JOSÉ ANTONIO CHALGUIRA AZAS

DIRECTOR:

FRANCISCO XAVIER RODRÍGUEZ MAZÓN

CUENCA – ECUADOR

2023

Autor:**José Antonio Chalgaira Azas**

Licenciado en Ciencias de la Educación, mención Educación Básica.
Candidato a Magíster en Educación Intercultural Bilingüe por la
Universidad Politécnica Salesiana – Sede Cuenca.
chalguirajose@gmail.com

Dirigido por:**Francisco Xavier Rodríguez Mazón**

Licenciado en Comunicación Social.
Magíster en Innovación de la Educación.
frodriguezma@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

JOSÉ ANTONIO CHALGUIRA AZAS

Impacto de la pandemia en la educación intercultural bilingüe. La experiencia de la unidad educativa intercultural bilingüe “Tamboloma” de la comunidad Tamboloma, parroquia Pilahuín, cantón Ambato, provincia de Tungurahua

DEDICATORIA

Agradezco a Dios por ser mi fortaleza y guiarme mi vida, en el camino del conocimiento y la prosperidad, también un profundo agradecimiento a mis padres por haberme inculcados los valores de la sabiduría y la humildad, el presente trabajo de titulación dedico a mis cuatro hijos: Myrian Jeaneth, Sandra Verónica, Jonathan Bladimir y Denis Mateo, quienes fueron mi inspiración y mi objetivo para luchar en el sendero de la libertad y la profesionalización y hoy alcanzar una meta más en la vida profesional, con el propósito de poner a la disposición de la sociedad mis conocimientos adquiridos en esta maestría.

AGRADECIMIENTO

Un profundo agradecimiento a la "Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Tamboloma", a las autoridades, docentes, padres de familia y estudiantes, por abrirme las puertas para realizar la presente investigación.

También un agradecimiento profundo a todos los autoridades y docentes de la Universidad Politécnica Salesiana, por acogerme y transmitir sus invaluable conocimientos que me permite alcanzar una meta más en mi carrera profesional, elevando el nivel de conocimiento y valores que me impulsan al servicio de la sociedad.

De igual forma, al distinguido profesor Francisco Xavier Rodríguez Mazón, director del trabajo investigativo, por su apoyo incondicional y sabias orientaciones brindadas durante el proceso de elaboración del informe de investigación.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	8
Abstract	9
Uchillayachishka Yuyay	10
1. Introducción	11
2. Determinación del problema	13
3. Marco teórico referencial	16
3.1. Revisión de investigaciones sobre la Educación Intercultural Bilingüe en época de pandemia en Ecuador	16
3.2. Modalidades educativas	19
3.2.1. Modalidad presencial	19
3.2.2. Modalidad semipresencial	20
3.2.3. Modalidad a distancia	20
3.2.4. Modalidad remota de emergencia	21
3.3. La Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación (EIBE) en el Ecuador	21
3.3.1. Estructura del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación	22
3.3.2. Especificidades del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación (SEIBE)	23
3.3.2.1. Administración del sistema educativo	23
3.3.2.2. Gestión de las instituciones educativas	24
3.3.2.3. Currículo vigente	25
3.3.2.4. Niveles de concreción curricular	26
3.3.2.5. Metodología de enseñanza aprendizaje: didáctica	26
3.3.2.6. Recursos didácticos	28
3.3.2.7. Evaluación	28
3.3.2.8. Participación de la familia y comunidad	29
3.4. Disposiciones oficiales sobre ajustes en el SEIBE, durante la pandemia	30
4. Materiales y metodología	32
5. Resultados y discusión	34
5.1. Repercusiones de las disposiciones del Mineduc en la organización del proceso educativo	36
5.1.1. Recepción de la información del Mineduc	36
5.1.2. Organización de las autoridades de la escuela	36
5.1.3. Organización de los docentes	37

5.1.4. Facilidades en el aprendizaje de los estudiantes	38
5.1.5. Dificultades en el aprendizaje de los estudiantes	39
5.2. Estrategias logísticas	40
5.2.1. Coordinación de autoridades con los docentes	40
5.2.2. Comunicación de autoridades con padres de familia y estudiantes	41
5.2.3. Coordinación y comunicación de los docentes con padres de familia y estudiantes	42
5.3. Estrategias sobre planificación curricular	43
5.3.1. Metodología de enseñanza aprendizaje	44
5.3.2. Los instrumentos curriculares utilizados	44
5.3.3. Forma de evaluación	45
5.3.4. Currículos utilizados	47
5.4. Estrategias didácticas	48
5.4.1. Plataformas utilizadas	48
5.4.2. Disponibilidad de equipos tecnológicos para recibir clases virtuales	49
5.4.3. Dificultades de los estudiantes para el ingreso a clases virtuales	50
5.4.4. Aplicación de la metodología de enseñanza de acuerdo con las fases del sistema de conocimiento	51
5.5. Rol de la familia y comunidad	52
5.5.1. Participación de la familia	52
5.5.2. Colaboración de la comunidad	54
5.6. Estado de ánimo que otorgan los sujetos a la experiencia educativa	54
5.6.1. Estado de ánimo de los profesores	55
5.6.2. Estado de ánimo de los estudiantes	56
6. Conclusiones	57
7. Referencias	60

IMPACTO DE LA PANDEMIA EN LA
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. LA
EXPERIENCIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA
INTERCULTURAL BILINGÜE “TAMBOLOMA”
DE LA COMUNIDAD TAMBOLOMA,
PARROQUIA PILAHUÍN, CANTÓN AMBATO,
PROVINCIA DE TUNGURAHUA.

AUTOR:

JOSÉ ANTONIO CHALGUIRA AZAS

RESUMEN

La pandemia provocó una crisis mundial que afectó a todos los sectores y de forma especial a la educación, pues, por motivos emergentes se cerraron los establecimientos educativos, a fin de mitigar la transmisión del virus y reducir su efecto. De la educación presencial se pasó a la virtual, afectando a toda la comunidad educativa y dificultando el avance formativo en los estudiantes. Con el objetivo de analizar el impacto de la pandemia en el proceso educativo de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Tamboloma”, en medio de este contexto, se desarrolló la presente investigación.

Los objetivos específicos fueron: describir las repercusiones de las disposiciones del Mineduc en la organización del proceso educativo de la UEIB “Tamboloma”; analizar las estrategias pedagógicas aplicadas para sostener el proceso educativo; identificar el rol que jugó la familia y comunidad en el proceso educativo durante la pandemia; y reconstruir e interpretar la experiencia educativa tanto de los estudiantes como de los docentes de la institución.

La investigación de campo se realizó aplicando la metodología cualitativa en la que se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada para la recopilación de la información. Se entrevistó a autoridades, docentes, estudiantes y un padre de familia, con el fin de recabar experiencias vividas, directamente de las voces de los actores de la educación en la UEIB “Tamboloma”.

El resultado de este estudio muestra que la pandemia tuvo un fuerte impacto en el ámbito educativo, las principales dificultades enfrentadas fueron: la falta de conectividad, el desconocimiento del acceso a las plataformas virtuales y la falta de recursos económicos para adquirir los servicios en línea. Frente a esta situación una de las alternativas ha sido el trabajo colaborativo de todos los actores educativos garantizando la continuidad del proceso educativo en época de confinamiento.

Palabras clave:

Pandemia, Educación Intercultural Bilingüe, aprendizaje, enseñanza.

ABSTRACT

The pandemic caused a global crisis that affected all sectors and especially education, since, for emerging reasons, educational establishments were closed, in order to mitigate the transmission of the virus and reduce its effect. From face-to-face education, it went to virtual, affecting the entire educational community and making it difficult for students to advance in training. With the objective of analyzing the impact of the pandemic on the educational process of the "Tamboloma" Bilingual Intercultural Educational Unit, in the midst of this context, the present investigation was developed.

The specific objectives were: to describe the repercussions of the Mineduc provisions in the organization of the educational process of the UEIB "Tamboloma"; analyze the pedagogical strategies applied to sustain the educational process; identify the role played by the family and community in the educational process during the pandemic; and reconstruct and interpret the educational experience of both students and teachers of the institution.

The field research was carried out applying the qualitative methodology in which the semi-structured interview technique was used to collect the information. Authorities, teachers, students and a parent were interviewed, in order to collect lived experiences, directly from the voices of education actors in the UEIB "Tamboloma".

The result of this study shows that the pandemic had a strong impact on the educational field, the main difficulties faced were: lack of connectivity, lack of access to virtual platforms and lack of financial resources to purchase online services. Faced with this situation, one of the alternatives has been the collaborative work of all educational actors, guaranteeing the continuity of the educational process in times of confinement.

Keywords:

Pandemic, Bilingual Intercultural Education, learning, teaching.

UCHILLAYACHISHKA YUYAY

Kunu unkuy Covid-19 tukuy mamallaktapi chikan chikan llankaykunata llakichishka manta, shinapash yalli llakichirka yachana wasikunata, kay millay unkuymanta, Ministerio de Educacion yachana wasikunata wichkachirkakuna, mana covid-19 yalli mirarichun, shinallatak llakikuna ama hatunyachun, wañuykuna ama mirarichun.

Yachaypimi, yachayñanta allí katinkapakka yachana wasikunapak punkuta wichkashpa llachichirkakuna, yachay llankaykunata pitishpa llachichirkakuna, yalli llakimi rukuriska ayllullaktapi tiyak yachana wasikunapi, mana sirmata, karurimaykunata charishka manta.

Kay llaki hawa, kay tapuytarina llankayka, ikashina Covid-19 kunu unkuy, “Tamboloma” tantarishka yachana wasipi, yachay llankaykunapi llakichishkata yachakchayana munaywan rurashka kan, tukuy kay yachana wasipi yachayta pushak mashikunata tapushpami, kay llankaytaka rurashka kan, shinallatak Ecuador mamallaktapi ishkeyshimi kausaypura yachana wasikunata pushak pankakunapi killkakapishpa yachayman chayashka kan.

Uchilla munaykunaka, imashina Ecuador mamallaktapi ishkeyshimi kausaypura yachana wasikunata pushak tantanakuay, willaykuna, “Tamboloma” tantarishka yachana wasita llakichishkata, shinallatak kay yachana wasi, imashina yachay llankayta unkuy pachakunapi ñawpakman apashkata, imashina tayta mamakuna, ayllullaktata pushak mashikuna, llaki punllakunapi llankashkata yachana, Covid-19 kunu unkuy pachakunapi yachakuk wawakuna, yachachikkuna imashina llankashkata, kawsashkata, kawsachina.

“Tamboloma” tantarishka yachana wasipika, yalli llakika, mana sirmata, karurimaykunata charishkamantami, ayllullaktapi kawsak ayllukunaka llakitukurkakuna, shinaka chaymantami kay ayllukunapak churikunaka, mana sirma yachayman tukuykuna yaykurkakuna, sinapash wakin ayllukunaka, shuklla karurimaywan, tawka wawakuna yachayman yaykuchirkakuna, chaymantami mana alli yachay karka Covid-19 kunu unkuy pachakunapika.

Yayaypi charina shimikuna:

Kunu unkuy Covid-19, Ishkey shimi kausaypura yachay, yachakuy, yachachiy

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia produjo que la educación cambie de modalidad presencial a virtual, esta situación afectó notablemente a las escuelas interculturales bilingües de las zonas rurales, pues en estos sectores es escasa o nula la accesibilidad al internet y, por ende, se presenció la dificultad de los estudiantes de recibir una educación virtual, como fue el caso de la UEIB “Tamboloma”. En tal virtud, se planteó la realización de un estudio de caso relacionado a la experiencia de la institución educativa en mención.

La presente investigación busca analizar el impacto que tuvo la pandemia en la Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación (EIBE), a partir del análisis de la experiencia de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Tamboloma”, de la comunidad Tamboloma, del cantón Ambato, provincia de Tungurahua. Las preguntas que se busca responder son las siguientes:

¿Cómo afectaron las disposiciones emitidas por el Ministerio de Educación en el proceso educativo cotidiano de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Tamboloma”?

¿Qué estrategias puso en marcha la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Tamboloma”, para sobrellevar el proceso educativo en el contexto de la pandemia?

¿Cómo valoran los estudiantes y docentes su experiencia educativa durante el período de pandemia?

¿Qué papel jugaron las familias y la comunidad para sostener el proceso educativo?

Este trabajo permitirá contribuir a la discusión académica sobre el impacto de la pandemia en la Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador.

La investigación tuvo un enfoque cualitativo, a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas. Estas se dirigieron al rector y vicerrector de la unidad educativa con la finalidad de conocer el impacto en el proceso educativo ocasionado por la pandemia, y qué tipo de estrategias se aplicaron para subsanar la situación; de la misma manera, se entrevistó a tres docentes para conocer sobre las estrategias didácticas que fueron utilizadas, también se entrevistó a cinco estudiantes, con el fin de conocer cómo vivieron el proceso educativo, de igual forma, se entrevistó a un padre de familia líder de la comunidad para conocer

el papel desempeñado por ellos, en el avance del proceso formativo en la etapa de confinamiento.

La investigación se presenta en varias secciones que se describen a continuación: en primera instancia se determina el problema de investigación, después se fija un marco teórico referencial, luego se describe la metodología utilizada, después se presenta un análisis de los resultados y discusión, y se finaliza con las conclusiones.

2. DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA

“La pandemia del Covid-19 llegó al Ecuador en febrero de 2020, fecha que el Gobierno ecuatoriano informó oficialmente el primer caso de contagio” (Banco Mundial, 2021). Desde entonces, la pandemia golpeó al Ecuador fuertemente, causando graves impactos no solo en el aspecto sanitario, sino a nivel social, económico y político (Ortiz & Fernández, 2020). De tal manera que, al culminar el 2020, se registraban miles de casos y muertes (Banco Mundial, 2021).

Frente a la llegada de la pandemia y los graves efectos socio sanitarios causados por el coronavirus, el mandatario ecuatoriano, en marzo de 2020, a través del Acuerdo No. 00126-2020, declaró el estado de emergencia sanitaria (Ministerio de Salud Pública, 2020). Por otro lado, el entonces presidente ecuatoriano decretó el estado de excepción territorial, lo que implicó la cuarentena a los pacientes infectados, la restricción general de circulación, la suspensión de los vuelos en los aeropuertos nacionales, la detención de la circulación del transporte, la interrupción total de laborales presenciales, a nivel del sector estatal y particular, también declarando el cierre de las instituciones educativas (Comité de Operaciones de Emergencia Nacional, 2020).

Después de declarada la suspensión de clases presenciales, el Ministerio de Educación propuso el Plan Educativo COVID-19 “Aprendamos juntos en casa”, optando por la educación en modalidad remota, para garantizar el servicio educativo, este plan tenía el propósito de brindar: instrumentos formativos, metodológicas, psicoemocionales y psicosociales que mejoren los modelos educativos adaptativos y contextualizados que atiendan las distintas necesidades y protejan el derecho a la educación en tiempos de crisis (Ministerio de Educación, 2023).

Las políticas efectuadas por el Ministerio de Educación no consideraron las características de las instituciones del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación (SEIBE), ni la realidad viviente de la población indígena del Ecuador. A consecuencia del cierre de las clases presenciales, muchos niños y adolescentes del SEIBE dejaron de estudiar, porque no tenían el acceso a la tecnología o porque no disponían de equipos tecnológicos para poder ingresar a las clases remotas; por lo que, gran parte de los estudiantes, prácticamente, quedaron aislados del estudio.

Esto ocurrió especialmente en las escuelas rurales, como en el caso particular de la UEIB “Tamboloma”. En tal virtud, se planteó la realización de un estudio de caso relacionado a la experiencia de la institución educativa en mención, de séptimo grado de EGB, perteneciente al proceso DDTE, unidades 48-54, durante la época del confinamiento. De esta manera, la pregunta de investigación fue:

¿Cuál fue el impacto de la pandemia en Educación Intercultural Bilingüe, tomando en cuenta la experiencia de UEIB “Tamboloma” de la comunidad Tamboloma, parroquia Pilahuín, cantón Ambato, provincia de Tungurahua?

La institución educativa “Tamboloma” es un establecimiento fiscal, perteneciente al sistema EIB ubicada en la provincia de Tungurahua, cantón Ambato, parroquia Pilahuín, comunidad Tamboloma; que cuenta con una acogida educativa desde educación inicial 1, hasta tercero de Bachillerato General Unificado y Bachillerato técnico con figura profesional en contabilidad.

Conocedor de la institución educativa en mención, puedo sustentar que este estudio de caso fue factible, ya que como docente en ejercicio de la UEIB “Tamboloma”, formo parte de la experiencia de la institución en época de pandemia.

De este modo, el objetivo es analizar el impacto de la pandemia en el proceso educativo de la UEIB “Tamboloma” por medio de las voces de los actores involucrados, como son las autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia, tomando en consideración los aspectos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador. Para lograrlo, se trazaron los siguientes objetivos específicos:

1. Describir la manera como las disposiciones emitidas por el Ministerio de Educación repercutieron en la organización del proceso educativo del UEIB “Tamboloma”.
2. Analizar las estrategias pedagógicas, con respecto a logística, planificación curricular y didáctica, que la institución educativa puso en marcha, para sostener el proceso educativo durante la pandemia.
3. Identificar el rol que jugó la familia y comunidad, en relación al proceso educativo de los estudiantes de la institución.
4. Reconstruir e interpretar la experiencia educativa de los estudiantes y docentes de la institución, durante el período de la pandemia.

Con la realización de esta investigación, se pretende buscar, contribuir y enriquecer la discusión académica sobre el contexto de la EIBE ecuatoriana durante la pandemia.

3. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

En este apartado, en primer lugar, se plasman los resultados de la revisión literaria acerca de la EIBE en épocas de pandemia; en segundo lugar, se muestra una clasificación de las modalidades educativas; y finalmente, se detalla la propuesta oficial del SEIBE en el Ecuador.

3.1. REVISIÓN DE INVESTIGACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ÉPOCA DE PANDEMIA EN ECUADOR

En este apartado, se presentan los resultados de una búsqueda de información en fuentes en castellano, sobre la huella que dejó la pandemia en la EIBE ecuatoriana. Se recopiló la información de fuentes como artículos de revistas, libros y tesis. Solamente se encontraron investigaciones de las regiones Sierra y Amazonía del Ecuador. A continuación, se muestra la información de cada una de las diez investigaciones relacionadas al tema de estudio:

El trabajo de Oñate et al. (2021) titulado “Las desigualdades sistémicas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se profundizan durante la crisis sanitaria del COVID-19”, analiza los impactos de las medidas educativas diseñadas ante la crisis sanitaria en la comunidad achuar Kaasap. Indica que las medidas del ministerio no permitieron solventar las necesidades educativas de los estudiantes de esa comunidad, puesto que, a pesar de que la educación en línea permitía continuar con el proceso educativo, no debían generalizarla para todos los contextos, considerando que en las escuelas de territorio achuar podían continuar con la educación presencial, ya que estos centros educativos prestan servicios educativos a un número reducido de familias de comunidades asiladas de las ciudades y allí están preparados para contrarrestar las enfermedades con la medicina natural de propia zona. En este contexto, optaron por la educación a distancia, en la que el personal docente, estudiantes y padres de familia tuvieron que acudir a la institución una o dos veces a la semana para entregar y retirar guías de interaprendizaje para continuar con el proceso educativo.

El texto de Rodríguez (2021) titulado “¿Aprendamos juntos en casa?: educación, pandemia y pueblos indígenas en Ecuador”, analiza el impacto de la pandemia en el ámbito social y educativo de los indígenas y pueblos del Ecuador, en un estudio cualitativo de cinco unidades educativas municipales y milenarias ubicadas en Sierra y comunidades indígenas de la Amazonía. Las principales conclusiones del estudio muestran que la población indígena está

desarrollando una nueva norma educativa que corre paralela a otros grupos de población y que se basa en la exclusión y la desigualdad del pasado y surge después de la crisis sanitaria. Esto perjudica gravemente las perspectivas sociales, educativas y laborales de la nueva generación de indígenas.

El texto de Granda (2021) titulado “Pueblos indígenas y educación en tiempos de pandemia. La experiencia del Ecuador”, analiza las principales acciones impulsadas por el ministerio para enfrentar el cierre de los planteles educativos y discute la experiencia de la educación indígena durante la pandemia. Con esta investigación se logró conocer las acciones que permitieron que la educación indígena se logre sostener durante la emergencia sanitaria, entre los factores que han permitido continuar el proceso educativo está la voluntad y creatividad de los docentes y el apoyo emocional brindado por los representantes para que sus representados continúen estudiando. Por su parte, la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB) contribuyó al realizar capacitación a los docentes para el trabajo en la nueva modalidad de estudio, la gradación y adecuación de los contenidos de los currículos propios al nuevo contexto y el fortalecimiento del estudio a distancia, que es lo que prácticamente ha sostenido el proceso educativo en el contexto indígena.

El trabajo de Simbaña (2020) titulado “Indígenas urbanos y COVID-19: la primera promoción de bachilleres en el Centro Educativo Intercultural Bilingüe Amawta Rikchari, barrio San Roque, Quito”, discute que, en Ecuador, al igual que en varios de los países latinos, las ciudades están teniendo mayores afectaciones por la COVID-19, y se analiza el contenido del currículo de educación para el COVID-19, el cual recomienda adaptar el currículo oficial vigente al modelo virtual acortando y priorizando su contenido y brindando un conjunto de lineamientos para la selección y uso de recursos educativos y plataformas educativas digitales. Este trabajo logra determinar que en cumplimiento del Plan Educativo COVID-19 emitido por el Ministerio de Educación, el CECIB “Amwta Rikchari” puso en marcha la creación y envió a la casa de las guías integradas dosificadas y que esta decisión afectaría principalmente a los estudiantes de los siguientes niveles: Educación Infantil Familiar Comunitaria, Preparatoria, Básica elemental y Básica Media, aunque los subniveles superiores sí podrían trabajar con este instrumento.

El trabajo de Hohenthal et al. (2020) titulado “Distancias excluyentes: educación intercultural bilingüe durante la pandemia COVID-19 en la Amazonia ecuatoriana”, analiza la particularidad de educación remota en las unidades interculturales bilingües de la Amazonía en el contexto de la pandemia de Covid-19, y discute sobre las dificultades que existieron para continuar con el

proceso de educación durante el periodo del confinamiento en el SEIBE de esta región. Los resultados afirman que la educación en línea no es apta para la región amazónica, debido a la falta de acceso al internet y medios tecnológicos. En este caso, la distancia geográfica se vuelve excluyente. En consecuencia, los educandos que habitan más lejos del centro de la ciudad tienen menos probabilidades de proseguir sus estudios y corren un mayor peligro de abandonar los estudios. Es de suma importancia equilibrar las diferencias educativas, incrementar la cobertura de internet en los sectores rurales y buscar mecanismos para elaborar, imprimir y distribuir guías de autoaprendizaje a todos los alumnos que las necesiten. Al mismo instante, es necesario proyectar etapas equitativas en todas las etapas del sistema formativo, dando mayor prioridad a los estudiantes que viven en áreas rurales, que tienen reducido acceso a la educación y los medios virtuales.

El texto de Hernández et al. (2022) titulado “Clase invertida como metodología para el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en la enseñanza virtual”, analiza las ventajas y desventajas de la clase invertida en el transcurso del proceso formativo en la EIBE. La atención de la clase invertida resulta eficiente para la educación intercultural bilingüe, el aprendizaje y enseñanza del idioma kichwa, utilizando materiales variados del contexto y metodología mucho más integral e interactiva es una alternativa para que los docentes aporten en el sostenimiento del modelo educativo. La desventaja es la separación de las poblaciones aborígenes y la prohibición de actividades culturales durante el encierro, lo que resulta en una separación de la esfera educativa de la vida comunitaria.

El texto de Sanmartín (2022) titulado “La pandemia del covid-19, territorios y nuevas prácticas de educación intercultural” discute las dificultades epistemológicas de concebir la multiculturalidad solo en correspondencia a los territorios geofísicos de los pueblos o nacionalidades y averigua el valor de concebir los ámbitos o espacios de diálogo y aprendizaje de la humanidad en los que la enseñanza juega un papel primordial, además analiza cómo la educación intercultural bilingüe consigue mejorar su modelo de enseñanza (MOSEIB) y cómo lo hace identificando varios casos de práctica innovadora. Esta investigación indica que, en circunstancias normales, los estudiantes indígenas en educación primaria y secundaria obtuvieron resultados por debajo del promedio nacional, con las tasas de repetición y deserción más altas y un rendimiento académico tres veces menor que sus pares de habla nativa. Con la pandemia, el acceso y el cumplimiento han sufrido un revés significativo.

El texto de Anilema y Maldonado (2021) titulado “Relación Etnográfica Educacional en el Bachillerato Intercultural Bilingüe de la UECIB Duchicela Shyri XII, en tiempos de COVID-19” discute el impacto de la educación en la formación de la identidad cultural de los alumnos de bachillerato intercultural bilingüe, así como los problemas que enfrentan la comunidad educativa en esta zona, el nuevo modelo de aula anunciado por el Mineduc en el contexto de la pandemia del COVID-19. Los resultados muestran que la estructura e implementación de MOSEIB en la educación intercultural bilingüe aún necesita mejorar y que estas deficiencias afectan más a los estudiantes, ya que muchos de ellos desertaron durante la pandemia y aquellos que continúan su educación, a pesar, de las diversas limitaciones. Son grandes las desgracias causado por la pandemia, también refleja el gran trabajo realizado por los docentes, continuando el proceso académico con diversas actividades, dando a conocer su estado de salud. Se descubre el problema central y el sistema educativo no pudo crear un modelo. En la modalidad virtual no se puede inculcar la formación en la identidad cultural ni el uso de idioma nativo de las comunidades indignas.

3.2. MODALIDADES EDUCATIVAS

Las cuatro modalidades reconocidas son: modalidad presencial, modalidad semipresencial, modalidad a distancia o virtual y modalidad remota de emergencia.

3.2.1. MODALIDAD PRESENCIAL

Es el proceso educativo que permite asistir a la escuela presencialmente e interactuar entre profesor y alumno, usando múltiples materiales educativos. La enseñanza cara a cara es un tipo de lección que requiere y obliga a los estudiantes a recibir doctrina en el aula con el direccionamiento de un maestro. El profesor para llegar acertadamente con su enseñanza debe realizar su explicación, utilizar un lenguaje sencillo y estructurar su explicación de manera lógica y secuencial. Por eso, es importante la enseñanza presencial, porque de esta manera los educandos tienen la oportunidad de relacionarse socialmente y aprender mejor, porque la expresión y el diálogo son las claves de un aprendizaje significativo (Universidad de Salamanca, 2014).

Por ello, la presencia de los docentes es fundamental en las fases de crecimiento e instrucción de los estudiantes, también las clases dictadas presencialmente son muy importantes, porque con la presencia y la explicación del profesor, los niños aprenderán experiencias cognoscitivas y socioculturales, que brindarán facilidades en la vida cotidiana. Igualmente, es sustancial

mencionar que en el proceso de la enseñanza presencial se puede estimular o desarrollar la autoestima tanto intelectual como emocional, creando así nuevos hábitos y normas en armonía con el entorno.

3.2.2. MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

Es una forma de enseñanza donde las clases se reciben en la casa u otro lugar sin la necesidad de estar físicamente presente en un aula; solo para ciertas citas regulares deben asistir los estudiantes a la institución educativa a recibir clases de manera presencial, de esta forma, “los estudiantes pueden realizar actividades en el centro educativo o fuera de él, contando con la disponibilidad del maestro para garantizar la efectividad del proceso” (Ministerio de Educación, 2013).

Esta modalidad consiste en combinar horas de estudio presenciales con otros momentos de estudio y formación no presenciales, en donde al igual que en la clase presencial, el alumno cuenta con la presencia de un docente y de compañeros de cursada. Esta forma de aprendizaje adquiere una característica de cursado más flexible que la presencial pero no por ello menos exigente. Se basa en la utilización de las denominadas aulas virtuales, las cuales son espacios de aprendizaje e interacción, a través de los cuales los alumnos pueden acceder en el momento que disponen de tiempo para hacerlo. (Universidad Nacional de Mar del Plata, 2015, pág. 3 y 4)

3.2.3. MODALIDAD A DISTANCIA

La formación a distancia es una manera de enseñanza basada en el uso de la tecnología para el aprendizaje, independientemente de la ubicación, el tiempo, la ocupación o la edad del estudiante. La educación en línea o modalidad a distancia crea distintos roles, nuevos enfoques metodológicos y nuevas actitudes para estudiantes y profesores.

La enseñanza a distancia se determina por un conjunto único de factores que la distinguen de otras formas de educación con las siguientes especificidades: ausentismo, comunicación no simultánea, trabajo dependiente e independiente de los estudiantes, ausencia de profesores de educación física, utilización de la tecnología, etc. Todas las opciones de aprendizaje a distancia están cambiando lentamente con la integración de dispositivos electrónicos, brindando más clases virtuales que las presenciales (García, 2022).

3.2.4. MODALIDAD REMOTA DE EMERGENCIA

La formación remota obligada por la crisis sanitaria, que utilizó las instituciones educativas para continuar la educación en entorno de la pandemia del Covid-19, es una enseñanza caracterizada por el uso de tecnología como medio de información entre docentes y estudiantes. La educación remota de emergencias obligó a los educadores el traspaso de recursos educativos preparados para las clases presenciales a aulas virtuales, utilizando medios y tecnología para la enseñanza aprendizaje con estudiantes (Hernández & Torres, 2021).

La enseñanza remota de emergencia fue un cambio temporal y abrupto debido a la circunstancia de crisis sanitaria. La implementación de la modalidad remota de emergencia obligó a los actores educativos a afrontar algunos desafíos como: la preparación para esta modalidad, la reestructuración del plan educativo y la adaptación de nuevas herramientas tecnológicas. “Fuera del contexto de la pandemia, enseñanza remota y educación a distancia se emplean como sinónimos para describir aquellas actividades educativas que utilizan medios y tecnologías para comunicar estudiantes y docentes separados geográficamente” (UNAM, 2022).

3.3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y ETNOEDUCACIÓN (EIBE) EN EL ECUADOR

La EIBE se constituyó en el marco del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB); es una propuesta educativa que abre un método completo de educación y valoración que promueve y respeta de manera flexible el ritmo de aprendizaje de cada alumno, a través de la enseñanza de sistemas de conocimiento. También enfatiza la instrucción de lengua materna como lenguaje primario y el castellano como lenguaje de interrelación con las demás culturas, dirigida a las comunidades nativas del Ecuador, teniendo en cuenta los aspectos psicosociales (Ministerio de Educación, 2013).

El SEIBE se ha desarrollado en las últimas décadas y se basa en la experiencia educativa de diversos pueblos y nacionalidades. A mediados del siglo XX comenzaron a surgir diversas experiencias educativas indígenas, tomando como referencia sus características sociales y culturales, también la capacidad de sus lenguajes maternos para formar diferentes conceptos (Ministerio de Educación, 2013).

En el marco del plan de estudios, la propuesta de la EIBE muestra el perfil de salida que los estudiantes deben lograr al finalizar el curso de educación correspondiente (Ministerio de Educación, 2017). Estos valores se encuentran detallados en el esquema a continuación.

Tabla 1. Perfil de salida de los estudiantes de la EIBE

VALORES	PERSONAS DE 6-15 AÑOS
Justicia	Fortalecer la identidad personal y cultural del individuo abrazando los valores personales y culturales respetando las diferencias individuales. Identificar localmente la contribución social e individual para construir una sociedad más justa.
Innovación	Aplicar los conocimientos adquiridos para resolver problemas en situaciones reales y analizar situaciones con responsabilidad adquirida. Participar en actividades físicas en la comunidad local, como juegos, danza, teatro y actuaciones; participar en deportes y otras actividades recreativas para mantener la forma física y explorar el potencial de estas actividades en la vida diaria de las personas y su futuro en la naturaleza y la sociedad.
Solidaridad	Participar en discusiones y argumentos lógicos, proporcionando las pruebas y el razonamiento necesarios para ayudar a resolver situaciones y problemas cotidianos en la familia, la sociedad y la vida privada. Trabajar en equipo e individualmente, asumiendo los roles asignados de acuerdo a las necesidades de la sociedad, intercambiando y aplicando oportunamente conocimientos científicos y prácticos.
Interculturalidad y bilingüismo	La comprensión, la interpretación, la práctica y el reconocimiento interculturales son una parte esencial para construir la propia identidad y vivir una buena vida. Definir, respetar y ejercer sus responsabilidades como ciudadano ecuatoriano y pluricultural y sus derechos lingüísticos y culturales, donde sean reconocidos.

Nota: tomado del “Currículo Intercultural Bilingüe Kichwa” (Ministerio de Educación, 2017, p. 30).

A continuación, se describe la estructura y especificidades del SEIBE.

3.3.1. ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y ETNOEDUCACIÓN

“El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe inicia de forma espiral desde la familia, formación de la pareja, continua en el período de embarazo, la gestación, el nacimiento, el crecimiento en la familia y posteriormente en los centros educativos comunitarios” (Ministerio de Educación, 2013, pág. 47). Esta estructura se encuentra detallada en el siguiente esquema:

Tabla 2. Estructura del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación

EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA INTERCULTURAL BILINGÜE												
	EIFC		IPS		FCAP			DDTE		PAI		
Unidades	1-7	8-10	11-15	16-21	22-27	28-33	34-40	41-47	48-54	55-61	62-68	69-75
Grados	Inicial 1	Inicial 2	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
Niveles	EDUCACION INICIAL		PREP	BÁSICA ELEMENTAL			BÁSICA MEDIA		BÁSICA SUPERIOR			

Nota: tomado de “MOSEIB” (Ministerio de Educación, 2013, p. 47).

3.3.2. ESPECIFICIDADES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y ETNOEDUCACIÓN (SEIBE)

El sistema de la EIBE trabaja con el MOSEIB, este es un modelo didáctico que toma en cuenta las formas de vida propios de los pueblos y nacionalidades indígenas, incentiva la valoración y recuperación crítica de las culturas de los antepasados, promueve el desarrollo social de las etnias de todo el país a través de procesos de socialización, descentralización y autogobierno; esperando que los padres, líderes comunitarios, maestros, estudiantes, así como organizaciones locales y nacionales participen activamente en las actividades educativas. La formación local es intercultural porque promueve la validación y experiencia cultural, social y científica de las cosmovisiones propias de los estudiantes y la asimilación selectiva y crítica de otros elementos socioculturales locales; también contribuye a la sostenibilidad de los elementos relevantes de la sociedad, especialmente a la reivindicación de las culturas indígenas de manera consciente y crítica (Quishpe, 2001).

En esta sección se describen los aspectos específicos del SEIBE con respecto a la administración del sistema educativo, la gestión de las instituciones educativas, currículo vigente, niveles de concreción curricular, metodología de enseñanza aprendizaje: didáctica, recursos didácticos, evaluación y participación familiar y comunitaria. De los aspectos en mención, se muestra una definición general de cada uno, y una descripción de cómo debería desarrollarse según el MOSEIB.

3.3.2.1. ADMINISTRACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

La administración del sistema educativo implica la planificación, organización, dirección y control de los recursos y procesos necesarios para garantizar el acceso a una educación de

calidad para todos los ciudadanos; esto incluye la definición de políticas educativas, la gestión de los recursos humanos y financieros, la supervisión y evaluación del sistema educativo (Vásquez, 2012).

En el Ecuador, el “Estado ejercerá la rectoría del sistema a través de la autoridad educativa nacional, que formulará la política nacional de educación; asimismo regulará y controlará las actividades relacionadas con la educación, así como el funcionamiento de las entidades del sistema” (Ministerio de Educación, 2012, pág. 5).

La institución responsable del desarrollo de la EIBE es la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación (SEIBE). Es una unidad de independencia administrativa, técnica, educativa, operativa y financiera bajo el mandato del Ministerio de Educación. Es responsable de la gestión, coordinación, seguimiento y evaluación de las políticas del SEIBE.

3.3.2.2. GESTIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

La gestión educativa tiene como objetivo mejorar el desempeño de las escuelas y unidades educativas, mediante la utilización de diversos conocimientos, herramientas y tecnologías, lo cual permite intercambiar información entre los actores de la institución educativa (estudiantes, docentes y la sociedad) para gestionar y mejorar la realidad del plantel educativo. De esta forma, los administradores llevan la gestión de las escuelas y facilitan el funcionamiento organizado, metódico e integral, apoyados en cualquier proceso, herramienta o proyecto desarrollado, para promover la organización adecuada de la institución (UNIR, 2021).

Los tipos de instituciones educativas que funcionan en la EIBE son los que poseen planta docente completa y los multigrados. Estos últimos pueden ser unidocentes, bidocentes o pluridocentes (UBP), en estos tres casos, los docentes enseñan a más de un grado a la vez, y además de cumplir con su labor educativa, pueden ejercer funciones de dirección y administración que exige la gestión escolar (Ministerio de Educación, 2022).

La gestión institucional se ejecuta a partir de un documento denominado Proyecto Educativo Comunitario (PEC), el cual es un

Instrumento de planificación participativa que orienta la gestión de los centros educativos comunitarios interculturales bilingües - CECIBs, para desarrollar procesos técnicos pedagógicos de aprendizajes y mejoramiento de la calidad de educación. Cada CECIB contará con este instrumento que será elaborado con la participación activa de los actores sociales de la EIB, y tendrá una duración de por lo menos 5 años. (Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, 2019, pág. 19)

3.3.2.3. CURRÍCULO VIGENTE

El Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC), a través del Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00017-A de 23 de febrero de 2017, puso a disposición del sistema educativo, los Currículos nacionales Interculturales Bilingües, elaborados en lenguas de las nacionalidades, que corresponden a herramientas curriculares que fomenten el desarrollo de la interculturalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los currículos nacionales interculturales bilingües se enmarcan en los parámetros técnicos, pedagógicos, científicos del Currículo Nacional, expedido mediante Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A de 17 de febrero de 2016, y responden a la pertinencia cultural y lingüística de los pueblos y nacionalidades indígenas del país, además de lo estipulado en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), emitido mediante Acuerdo Ministerial Nro. 0440-13 de 5 de diciembre de 2013. Los currículos nacionales interculturales bilingües se emplearán de manera obligatoria en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB). (Ministerio de Educación, 2017)

Así, hay un currículo intercultural bilingüe para cada una de las 14 nacionalidades: Achuar, A'í (Cofán), Andwa, Awa, Baai (Siona), Chachi, Eperara siapidara, Kichwa, Paai (Secoya), Sapara, Shiwiar, Shuar, Tsa'chi y Wao, las mismas que usarán estos documentos para desarrollar una educación adecuada a sus contextos socio culturales (Ministerio de Educación, 2017).

3.3.2.4. NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR

El diseño curricular comprende de tres niveles de concreción: macro, meso y micro, en el SEIBE se desarrolla de la siguiente manera:

Nivel macro: corresponde a “los currículos interculturales bilingües, elaborados en lenguas de las nacionalidades, que corresponden a herramientas curriculares que fomenten el desarrollo de la interculturalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2017). Los mismos que fueron publicados en el año 2017, donde se determinan el perfil, los objetivos, saberes, conocimientos y dominios que son obligatorios a nivel nacional en el SEIBE (Ministerio de Educación, 2017).

Nivel meso: se refiere a dos documentos Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y Planificación Curricular Comunitaria (PCC), que son elaborados en los planteles educativos, de acuerdo a los requerimientos de la institución; el PEC es un documento que brinda herramientas conceptuales y metodológicas para garantizar la implementación y desarrollo de recomendaciones pedagógicas relacionadas con la educación intercultural bilingüe y etnoeducación; mientras que el PCC es un documento que orienta la gestión pedagógica y curricular del CECIB; “con una metodología participativa, tomando como base los enfoques pedagógicos del MOSEIB y las formas de educación de los pueblos y nacionalidades” (Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, 2019, pág. 27).

Nivel Micro: se trata de la planificación microcurricular denominado guías de interaprendizaje, estas son elaboradas por los profesores mediante “la utilización de la metodología del sistema de conocimientos, de una serie de recursos y estrategias y de manera secuencial y cuidadosamente dosificado, para facilitar el proceso de interaprendizaje, en función de las innovaciones pedagógicas del MOSEIB” (Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, 2019, pág. 29).

3.3.2.5. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: DIDÁCTICA

La didáctica es la rama de la pedagogía encargada del estudio de los métodos y técnicas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, incorporando la instrucción en el proceso formativo. Es un conjunto de reglas que sustentan el proceso global de enseñanza (EUROINNOVA, 2022).

En la Educación Intercultural Bilingüe el MOSEIB es un modelo educativo que trabaja enfocado en el desarrollo, la concentración, la exploración, la imaginación, y la creatividad de los estudiantes, también se identifica por la eliminación de los dictados, copias y repeticiones, más bien, incluye procesos intelectuales y experienciales y uso de recursos del entorno institucional. La secuencia didáctica que se aplica es el sistema de conocimiento, el mismo que comprende las cuatro fases que se describen a continuación:

- a. Dominio del conocimiento: corresponde a los procesos cognitivos involucrados en el uso de los recursos intelectuales. La percepción incluye mecanismos cognitivos (oír, oler, ver, tocar, saborear), descripción y comparación. El conocimiento, por otro lado, incluye el uso de procesos de inferencia, razonamiento, análisis y discernimiento. Para hacer esto, los maestros de EIB usan la observación natural. Uso de modelos, artículos, organizaciones de dibujo, tarjetas conceptuales, paisajes, historias, declaraciones de poesía, palabras, conspiración y seminarios. Creamos conflictos cognitivos a partir de preguntas, proporcionamos pensamiento hipotético y proporcionamos información científica en otro comportamiento educativo. (Ministerio de Educación, 2013, p. 41)
- b. Aplicación del conocimiento: en esta etapa se crea y reproduce el conocimiento. El primero significa usar el conocimiento disponible, tomar decisiones y emprender acciones; el segundo es analizar el conocimiento disponible, tomar decisiones, usar la imaginación y actuar. Por ello, se deben utilizar diferentes técnicas: sopa de letras, crucigrama, taller, clasificación, ordenación, codificación, discusión, mesa redonda, conferencia, síntesis, etc. (Ministerio de Educación, 2013, p. 41)
- c. Creación de Conocimiento: La tercera etapa se caracteriza por el desarrollo de la creatividad y el entretenimiento. La creatividad implica el uso de los conocimientos disponibles y el uso de la imaginación, la creatividad, la imaginación y las emociones. El entretenimiento es la aplicación del conocimiento adquirido a través del descubrimiento, la experimentación, la modificación, la imaginación, la intuición, la meditación, etc. Para hacer este paso, los maestros usan tablas gráficas, declaraciones mentales, mapas conceptuales, letras mayúsculas, carteles, tableros de anuncios, historias, canciones, novelas, poemas, etc. (Ministerio de Educación, 2013, p. 42)
- d. Socialización del conocimiento. Como el conocimiento creado y reproducido requiere verificación y evaluación, existe la necesidad de una mejor comprensión de los

nuevos conocimientos a través de ferias, encuentros culturales, momentos de intercambio y presentaciones públicas por parte de todos los actores sociales de la educación. Se ha creado un proceso de socialización para permitir la retroalimentación. (Ministerio de Educación, 2013, p. 42)

Estas fases se desarrollan de acuerdo a los saberes y conocimientos de los pueblos y nacionalidades indígenas, entre ellos están: la medicina natural, gastronomía saludable, los raymis, la cosmovisión indígena, pampamesa, la minga, etc. (Ministerio de Educación, 2013).

3.3.2.6. RECURSOS DIDÁCTICOS

“Denominamos medios y recursos didácticos a todos aquellos instrumentos que, por una parte, ayudan a los formadores en su tarea de enseñar y, por otra, facilitan a los alumnos el logro de los objetivos de aprendizaje” (Corrales & Gómez, 2002, pág. 19).

En la EIBE se considera como material o recurso didáctico, a los elementos que ayudan al docente en la tarea de educar, de igual forma, ayuda a que los estudiantes alcancen el objetivo de adquisición de los saberes y conocimientos del modelo educativo (Ministerio de Educación, 2013). Los recursos educativos tomados en cuenta en el MOSEIB son los siguientes:

1. El medio que nos rodea (ríos, montañas, paisajes, nevados, etc.)
2. Saberes y conocimientos de los pueblos y nacionalidades.
3. Mitos, leyendas, cuentos y más textos de información.
4. Recursos audiovisuales.
5. Recursos didácticos informáticos.
6. Sustentos físicos y otros (Ministerio de Educación, 2013).

3.3.2.7. EVALUACIÓN

Los procesos de evaluación de los estudiantes responden al proceso de seguimiento permanente que deben llevar a cabo los padres y maestros como responsables de la formación de los niños y jóvenes. Estos procesos son de carácter positivo, y tienden a solucionar problemas relacionados con las actitudes y comportamientos personales y sociales, así como con el desarrollo del conocimiento. (Ministerio de Educación, 2013, pág. 51)

En la EIBE, las evaluaciones a los estudiantes son basadas en los logros de dominios de los saberes y conocimientos de cada uno de los pueblos y nacionalidades, esto se aplica en cada uno de los procesos educativos, buscando que estos sean útiles en la vida real de cada uno de los educandos. Las evaluaciones utilizadas durante proceso son diagnóstica, formativa y sumativa, esto se desarrolla con la participación de maestros, administradores educativos y padres de familias; también el MOSEIB fomenta el desarrollo de la autoevaluación como herramienta de valoración en aspectos de autoestima y el comportamiento de cada uno de los actores educativos de la EIBE (Ministerio de Educación, 2013).

3.3.2.8. PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA Y COMUNIDAD

El involucramiento de las familias es primordial en el proceso formativo del SEIBE del Ecuador, para fortalecer el patrimonio cultural, lingüístico y organizacional de las comunidades ancestrales y nacionalidades indígenas. Además, la cooperación familiar en el quehacer educativo incluye procesos formativos para las propias familias, como talleres, programas educativos, escuelas para padres, entre otros (Ministerio de Educación, 2013)

La integración de la familia al proceso educativo implica la ejecución de acciones como las siguientes: evitar la separación de los niños menores de cinco años de edad del medio familiar; encargar la administración de los centros infantiles a personas formadas que cuenten con el apoyo de la familia y de la comunidad; incorporar a los estudiantes en los programas de desarrollo y producción; buscar mecanismos para reducir la carga de trabajo de las mujeres a fin de que puedan integrarse a los distintos programas educativos; lograr la participación de los padres de familia en el proceso educativo. (Ministerio de Educación, 2013, págs. 34-35)

La incorporación de la comunidad a la actividad educativa implica: designar educadores provenientes de la propia comunidad previa formación y mediante el mantenimiento de cursos permanentes; organizar la participación de miembros de la comunidad en el proceso educativo, utilizando los saberes de los adultos en aspectos relacionados con la agropecuaria, las manifestaciones artísticas, la tradición oral; fortalecer el trabajo comunitario mediante la participación de los estudiantes en las mingas; integrar a las organizaciones locales en los procesos de planificación, seguimiento, monitoreo y evaluación del proceso educativo; organizar actividades educativo-comunitarias que faciliten el fortalecimiento de la identidad grupal; consensuar el modo de vida

sustentable que sirva de referencia a la educación y demás aspectos de la vida nacional. (Ministerio de Educación, 2013, pág. 35)

*** Resumen de las particularidades del SEIBE**

De acuerdo a la información presentada en este apartado, se ha podido identificar que el SEIBE tiene sus especificidades, las mismas que se pueden resumir de la siguiente manera:

- Sistema administrado por Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación, adscrita al Ministerio de Educación.
- Directiva del CECIB o UECIB que 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 a los distintos ritmos de aprendizaje presentados en el grupo estudiantil.
- Participación activa de la familia y la comunidad. (Rodríguez y otros, 2022)

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

Mediante Acuerdo Ministerial No. MINEDUC-MINEDUC-2020-00014-A de 15 de marzo de 2020, la señora ministra de Educación dispuso la suspensión de clases en todo el territorio nacional; y, la continuidad de labores para todo el personal administrativo y docente del Sistema Nacional de Educación bajo la modalidad de teletrabajo, en virtud

de la declaratoria de emergencia sanitaria en el país. (Ministerio de Educación, 2020, pág. 2)

Los planteles educativos del SEIBE, donde estudian la mayoría de los niños y jóvenes de los pueblos y nacionalidades también tuvieron que acogerse a las disposiciones del Mineduc, inicialmente la suspensión fue de manera temporal y luego se prolongó de manera indefinida, frente a la problemática presentada, la ministra de educación de aquel entonces, Monserrat Creamer, presentó el Plan Educativo Covid-19, donde contenía los lineamientos para todos los actores educativos (Ministerio de Educación, 2020). En la EIBE tomando como insumo de apoyo al plan, se tuvo que elaborar las guías de interaprendizaje dosificadas.

Para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación (SEIBE), los docentes elaboran las guías de interaprendizaje, dosificando los saberes y conocimientos; priorizando aquellos que son claves para el logro de los dominios y estándares de aprendizaje. En esta labor, los materiales del Plan Covid son insumos de apoyo. De ahí, el nombre de “Guía de Interaprendizaje Dosificada”. Estas guías son planificaciones microcurriculares de aula (Ministerio de Educación, 2020, pág. 29).

En el “Plan Educativo Aprendamos juntos en casa” se menciona que la guía de interaprendizaje es un documento de nivel micro curricular, elaborado por los docentes con la metodología del sistema de conocimiento, donde se presentan detalladamente todas las actividades, estrategias y los recursos a utilizar secuencialmente en cada uno de las fases, para la elaboración de este plan los conocimientos deben ser cuidadosamente dosificada, con el afán es proporcionar facilidades para la adquisición de los conocimientos para los educandos con la intervención de docentes y el apoyo de materiales didácticos adecuados y el uso de la lengua de la nacionalidad (Ministerio de Educación, 2020).

4. MATERIALES Y METODOLOGÍA

El presente trabajo consistió en un estudio de tipo cualitativo de la experiencia de la unidad educativa “Tamboloma”, donde se realizó el análisis del impacto educativo y social causado por el Covid-19.

Una vez seleccionado el tema, se planteó la problemática y los objetivos de la investigación, luego, se procedió a la revisión bibliográfica de varias fuentes donde se identificaron diferentes trabajos de autores que analizaban y discutían sobre la problemática de la pandemia en la EIBE, esta técnica fue utilizada para la recolección de la información relacionada al tema.

Luego se realizó una investigación de campo diseñada para recopilar información de las voces de los actores educativos, sobre los efectos causados por la pandemia en la institución educativa en mención, su prioridad fue comprender la problemática del proceso educativo en la época del confinamiento.

La investigación de campo se realizó a través de las entrevistas a varios integrantes de la comunidad educativa, actores en el proceso educativo, con el fin de identificar los planes que el plantel educativo puso en acción al inició y en la duración de la pandemia para sostener y continuar al proceso formativo.

Inicialmente, se entrevistó al rector y vicerrector de esta institución educativa para obtener una información panorámica del impacto del coronavirus en el proceso de enseñanza y las estrategias implementadas por los administradores distritales y líderes de la institución con el afán de sostener y dar continuidad al proceso educativo.

También, se entrevistó a tres profesores, con el propósito de conocer y analizar las estrategias didácticas que manejaron para mantener el proceso de enseñanza dentro del aula, de igual forma, para comprender sus puntos de vista sobre la pertinencia y eficacia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y los enfoques utilizados para laborar durante la virtualidad.

Además, se entrevistó a cinco estudiantes de séptimo grado, correspondiente al proceso de Desarrollo de Destrezas y Técnica de Estudios (DDT), del sistema de EIBE, para conocer sus opiniones sobre las dificultades y retroceso que tuvieron a causa de la suspensión de las clases presenciales, en este punto del diálogo fue necesario una conversación amigable con los

educandos y crear un contexto de amistad, con el propósito de recabar una información detallada de las experiencias vividas durante el confinamiento.

Finalmente, se entrevistó a un padre de familia para conocer el papel que desempeñó en la continuidad del proceso educativo durante la cuarentena. Todas las entrevistas fueron realizadas en español, grabadas en audio y transferidas a Word. Por lo tanto, la información recabada fue directamente de las voces de quienes mantuvieron activo el proceso educativo durante la crisis sanitaria.

Seguidamente, esta información se analizó según las siguientes categorías: repercusiones de las disposiciones del Mineduc, en la organización del proceso educativo, estrategias logísticas, estrategias sobre planificación curricular, estrategias didácticas, rol de la familia y comunidad, sentidos que otorgan los sujetos a la experiencia educativa.

Luego de haber analizado la información obtenida, se contrastó con la información del marco teórico. Para el análisis de los resultados del presente estudio de caso también se utilizó la información conocida por el autor durante la pandemia, en calidad de docente de la institución educativa. En el siguiente apartado, se presentan los resultados de esta investigación de campo.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La presente investigación se realizó en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Tamboloma” identificada con código AMIE 18B00024. La institución educativa se encuentra ubicada en la comunidad Tamboloma de la parroquia Pilahuín, cantón Ambato, provincia de Tungurahua, la integran 28 docentes y 554 estudiantes.

Es un centro educativo mixto, de educación regular y sostenimiento fiscal, pertenece a la jurisdicción intercultural bilingüe; la tenencia del inmueble es propia, está situada en una comunidad indígena de la zona rural, corresponde al régimen Sierra, la modalidad es presencial de jornada matutina, y cuenta con una acogida educativa desde Inicial hasta tercero de Bachillerato General Unificado y Bachillerato Técnico con figura profesional en Contabilidad.

Alrededor del año 1960 se creó la escuela sin nombre, después de algunos años los moradores de la comunidad la nombraron como escuela Carihuarazo, más tarde, con el Acuerdo Ministerial N° 2092 del 26 de noviembre del 1991, se le puso el nombre de Centro Educativo Matriz “Tamboloma”, con servicio educativo de jardín y desde primer grado hasta tercer curso (equivalente al décimo grado actual), quedando a cargo de la dirección el profesor Hipólito Tisalema.

En el año 1998, cuando la Lic. Imelda Pérez era directora del plantel, se inició la gestión con el fin de que el plantel educativo sea parte de una red educativa intercultural bilingüe. En el año 2000, cuando el profesor Juan José Sisa ejercía la rectoría, se logró el propósito en mención, y la institución llegó a ser la matriz de Red de Centros Educativos Interculturales Bilingües “Tamboloma” (R-CECIB-T), conformaba por 13 CECIB de las diferentes comunidades aledañas a la planta central.

En año lectivo 2003-2004, el Ministerio de Educación, a través de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, creó cuarto curso de Bachillerato en Agropecuaria y en el año lectivo 2005- 2006 egresaron los primeros bachilleres de esta especialidad. El 24 de noviembre del 2006, con Acuerdo Ministerial N° 324 se transformó en Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Tamboloma” cuando eran autoridades el Ab. Francisco Pomaquiza (rector) y Lic. Ángel Yucailla (vicerrector). Luego asumió el rectorado el Lic. Ángel Yucailla que antes fue vicerrector, lo hizo desde 2011 hasta el 2020. Actualmente, el rector es el Lic. Juan José Maliza, el vicerrector es el Mgtr. Fernando Imacaña y el inspector general es el Lic. Angel Sisa.

El 26 de septiembre del 2013, las escuelas de educación básica “Eduardo Paredes” y “San Pedro”, ubicadas en las comunidades vecinas se fusionaron con la UEIB “Tamboloma”, y en el año 2015, el CECIB “Jatari Amauta” hizo lo mismo, incrementando el número de estudiantes del plantel educativo de este estudio. Hasta la presente fecha, en la UEIB “Tamboloma” se han graduado 18 promociones; hay algunos graduados que ya son profesionales y trabajan dentro del sistema educativo.

Las autoridades de la UEIB “Tamboloma” están a cargo de encaminar la gestión educativa del plantel; también cuentan con el apoyo del comité central de padres de familia y del cabildo de la comunidad Tamboloma, quienes apoyan en la convivencia armónica de toda la comunidad educativa.

La UEIB “Tamboloma” acoge a los niños y jóvenes del pueblo Tomabela de la nacionalidad kichwa. Todos los estudiantes son provenientes de las comunidades indígenas que se encuentran aledañas al plantel educativo, su idioma materno es el kichwa y la segunda lengua es el castellano, aunque en la actualidad la mayoría de los niños y jóvenes ya no hablan su idioma, la migración del campo a las ciudades es uno de los factores principales que está llevando a la aculturización, haciendo que los propios indígenas desvaloricen su propia identidad.

Las familias de la unidad educativa “Tamboloma” se dedican a la agricultura y ganadería (ganado lechero), los últimos años se han dedicado al comercio de productos agrícolas como: zanahoria, choclo, hoja de maíz. No todos los productos son de la zona, más bien, salen a otras provincias para realizar estos negocios.

Luego de esta breve descripción de la institución educativa en donde se realizó la investigación, a continuación, se presentan los resultados obtenidos en la investigación de campo, de acuerdo a las categorías de análisis determinadas en este trabajo.

5.1. REPERCUSIONES DE LAS DISPOSICIONES DEL MINEDUC EN LA ORGANIZACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO

Las directrices del Mineduc, respecto a la organización del proceso educativo, fueron muy generales, no tomaron en cuenta las particularidades de la EIBE, complicando el avance del modelo educativo, como se detalla a continuación.

5.1.1. RECEPCIÓN DE LA INFORMACIÓN DEL MINEDUC

Respecto a los lineamientos del SEIBE durante la crisis sanitaria, específicamente, para las instituciones interculturales bilingües, el rector (2023) de la institución dice que no hubo directrices específicas para la EIBE, más bien, eran de forma general para todo el sistema educativo, es decir, disponían utilizar el currículo priorizado a todas las instituciones educativas del país, sean estas interculturales o interculturales bilingües.

El vicerrector (2023) manifiesta que, dentro del Ministerio de Educación y en sí, dentro del SEIBE, no había lineamientos específicos para este modelo, más bien, hubo mucha generalización, disponían que trabajen con las mismas herramientas pedagógicas dispuestas para la emergencia, se especificó únicamente que las planificaciones microcurriculares deben ser las guías de interaprendizaje dosificadas para el sistema EIBE, esto significa que debían elaborar las guías lo más detalladas posible, para que los estudiantes puedan resolver en sus hogares de la manera más adecuada las actividades de estas guías.

Referente a los lineamientos emitidos por el Mineduc, el vicerrector (2023) manifiesta que no hubo direccionamientos específicos para el SEIBE, lo cual afectó notablemente a los profesores y educandos del sistema de educación intercultural bilingüe.

5.1.2. ORGANIZACIÓN DE LAS AUTORIDADES DE LA ESCUELA

En lo concerniente a la organización de las autoridades de la unidad educativa, el rector (2023) afirma que se tomaron en cuenta los lineamientos generales emitidos por el Ministerio de Educación, adaptándolos a las necesidades de la unidad educativa “Tamboloma”. Frente al cierre de las clases presenciales por causa del confinamiento, a través de los medios digitales,

se logró mantener contacto con los docentes, estudiantes y padres de familia, facilitando la coordinación de las actividades escolares durante la pandemia para mantener el proceso formativo de forma virtual.

Entonces, tratábamos de ver cómo mantener el contacto con todos los actores vinculados a la institución, esto se logró a veces con Microsoft Teams, otras veces inclusive hasta con WhatsApp o llamadas telefónicas, de esa manera tratábamos de organizarnos para llevar de mejor manera esta situación de la crisis sanitaria y seguir con el proceso formativo de los educandos (Rector, 2023).

De igual forma, el vicerrector (2023) de la institución manifiesta que lo primero que hicieron como autoridades fue reunirse a través de la plataforma virtual, en este caso de Microsoft Teams, que en ese momento entró en auge, entonces, se reunieron entre todas las autoridades para consensuar ideas y ver cómo poder manejar esta situación, ya que, por el contexto mismo de la institución, no tenían conectividad con los padres y estudiantes e inclusive con ciertos docentes. Esto concuerda con los resultados del trabajo de Hohenthal et al. (2020), pues, afirma que la educación virtual en la región amazónica no funciona, debido a que no existe suficiente acceso a la tecnología y medios de comunicación, esas mismas dificultades existen en las instituciones educativas de la EIBE de la región Sierra, ya que la mayoría de los planteles están ubicados en sectores rurales donde no existe conectividad.

5.1.3. ORGANIZACIÓN DE LOS DOCENTES

Frente al cierre de las escuelas a causa de la emergencia sanitaria y el cambio de clases presenciales a virtuales, los docentes tuvieron que organizarse para continuar con el proceso educativo y enfrentar dichas dificultades, compartiendo experiencias en el manejo de la tecnología, otros capacitándose en el uso de los equipos tecnológicos, además, tuvieron que capacitarse en el manejo del currículo priorizado y más instrumentos curriculares que dispuso el Mineduc para la época del confinamiento.

Por su parte, el docente 1 (2023) (profesor de asignatura de inglés) menciona: “en la unidad educativa intercultural bilingüe “Tamboloma”, los profesores nos organizábamos bajo los lineamientos emitidos por nuestros superiores, los cuales afectaron la continuidad del proceso educativo en su curso normal”. El docente, refiriéndose a las dificultades encontradas, dice:

En cuanto a la época de la pandemia, estuve trabajando en lo que es la sección de la escuela, por lo tanto, con los docentes y con los estudiantes de la institución me

organizaba y daba clases, mediante un horario que teníamos, distribuidas a lo largo del día. Por lo general, nos conectábamos por medio de la plataforma Teams con los chicos. Los niños tenían un horario en el cual se conectaban los que podían, es decir, los que contaban con internet y equipos tecnológicos sí entraban a las clases de inglés, y un número considerable de estudiantes quedaban sin recibir las clases de esta asignatura.

De igual forma, la docente 2 (2023), que dictaba clases de matemáticas en la época de pandemia, pronuncia lo siguiente:

Tengo que mencionar que la pandemia fue un evento inesperado, que de un momento a otro las clases presenciales se suspendieron, nosotros como docentes teníamos que prepararnos para dar las clases virtuales y los directivos de la institución hicieron los horarios para la época del confinamiento para cada asignatura, y de acuerdo a la carga horaria, podíamos dar las clases virtuales, al inicio fue por la plataforma Zoom y posteriormente el Teams.

Para continuar con el proceso de educación en la pandemia, los docentes de la unidad educativa “Tamboloma” tuvieron que organizarse y programar reuniones virtuales mediante la plataforma Teams, Zoom, llamadas telefónicas y WhatsApp, en donde se buscaban y analizaban las técnicas de enseñanza como el aprendizaje participativo de la familia, uso de los materiales del medio, el aprendizaje autónomo y la comprensión lectora; es decir, buscaron estrategias donde el estudiante logre un buen aprendizaje dentro de la familia con la dirección del docente.

5.1.4. FACILIDADES EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

La mayoría de los entrevistados mencionan que las áreas más fáciles de aprender virtualmente fueron Estudios Sociales y Etnohistoria, Ciencias Naturales y Etnociencias, Matemáticas y Etnomatemáticas y Lengua de la Nacionalidad (Kichwa). Se deduce que la razón es porque son áreas que se pueden asimilar a través de las vivencias en su entorno social y natural de forma cotidiana. Al respecto, algunos estudiantes dicen lo siguiente:

El estudiante 1 (2023) menciona que particularmente el Kichwa es el área que ha logrado aprender durante la virtualidad y desarrollar las actividades con la ayuda de familiares, ya que sus padres entienden y hablan el idioma materno (kichwa).

Otro estudiante entrevistado afirma que las áreas más fáciles fueron Lengua y Literatura de la Nacionalidad y Ciencias Naturales y Etnociencias, dice: “eran fácil de asimilar porque vivo en el campo y conozco algunos temas relacionados con estas materias” (Estudiante 2, 2023).

Con respecto al aprendizaje de Matemáticas y Etnomatemáticas y Ciencias Naturales y Etnociencias, otro estudiante ratifica la facilidad y dice: “me resultó un tanto fácil porque yo podía razonar a cada una de los cuestionamientos y resolver las actividades de la guía de estas áreas” (Estudiante 3, 2023).

Las narraciones de los entrevistados validan que la enseñanza aprendizaje en el sistema de EIBE es intercultural porque promueve la validación de las cosmovisiones y prácticas culturales y sociales de los estudiantes.

5.1.5. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Respecto a las áreas que fueron más difíciles de aprender durante el confinamiento, la mayoría de los entrevistados mencionan que, Educación Cultural Artística, Lengua y Literatura Castellana e Inglés eran las áreas donde tuvieron mayores problemas. Los estudiantes manifiestan que en las clases virtuales no pudieron captar con claridad los conceptos, características, ejemplos y ejercicios de estas áreas, lo que dificultó a los educandos en la realización de las actividades de las guías, por ende, la presentación de los portafolios se retrasaba o se presentaban incompletos.

Los estudiantes manifestaron que no todos los docentes se hacían entender con claridad o no explicaban con ejemplos y ejercicios prácticos, esto se debía a que los profesores no contaban con equipos tecnológicos adecuados o apropiados para la virtualidad, a pesar de que ellos tenían predisposición de continuar con el proceso, razón por lo cual, los estudiantes tuvieron dificultades para captar los contenidos de las áreas en mención. Frente a esta dificultad, un estudiante entrevistado manifiesta que:

Matemáticas y Etnomatemáticas, Ciencias Naturales y Etnociencias y Kichwa aprendí un poco, aparte de esas tres materias mencionados anteriormente, todas fueron difíciles debido a que las clases virtuales no se entendían, por lo tanto, no se aprende como en las clases presenciales, como el profesor no estuvo presente, no se podía pedir que nos explique nuevamente (Estudiante 4, 2023).

5.2. ESTRATEGIAS LOGÍSTICAS

En el marco de las estrategias logísticas, en este apartado se detalla sobre cómo coordinaron y se organizaron las autoridades, con los docentes, estudiantes, padres de familia y la comunidad, durante el confinamiento, donde la educación presencial se suspendió por completo y el Ministerio de Educación puso en marcha la educación remota dentro de la familia. Tomando en cuenta las disposiciones emitidas por las instancias superiores, era responsabilidad de los directivos de la unidad educativa “Tamboloma” seguir con el proceso de formación de los educandos a través de la virtualidad.

5.2.1. COORDINACIÓN DE AUTORIDADES CON LOS DOCENTES

Respecto a la comunicación, la mayoría de las autoridades encuestadas mencionan que la coordinación entre autoridades y docentes fue dificultosa, especialmente, con los profesores que vivían en las zonas donde no había señal o cobertura de la tecnología; sin embargo, con la mayoría de los profesores inicialmente se comunicaban mediante WhatsApp, llamadas telefónicas y correos, y con el paso del tiempo, se organizaron reuniones en las plataformas de Zoom y Teams.

El rector (2023) de la institución educativa expresó que en esas reuniones se emitían las directrices, también se capacitaba y se compartían experiencias entre compañeros para continuar con el proceso educativo en época de pandemia.

De la misma manera, el vicerrector (2023) de la unidad educativa menciona que la comunicación con el personal docente fue de manera virtual, expresando lo siguiente:

Bueno en sí, siempre nosotros hemos mantenido comunicación virtual, todo el momento de la pandemia, los primeros meses, especialmente, ha sido 100% virtual, a través de llamadas telefónicas, especialmente, utilizando los medios de comunicación, a través del internet con WhatsApp, con video llamadas, de igual, en la plataforma Zoom o Microsoft Teams. Entonces, de esa manera, estábamos siempre coordinados con los docentes.

5.2.2. COMUNICACIÓN DE AUTORIDADES CON PADRES DE FAMILIA Y ESTUDIANTES

En el tema de la comunicación, la autoridad entrevistada menciona que se comunicaban con los padres y estudiantes, por medio de llamadas telefónicas por celular y por WhatsApp, pero no con todos, porque algunos de ellos no disponían de equipos tecnológicos, “aquí jugó un papel muy importante la comunidad (líderes), porque nos ayudaban comunicando mediante el perifoneo en los parlantes” mencionó el rector (2023) de la institución educativa.

Por su parte, el vicerrector (2023) de la unidad educativa, respecto a la comunicación entre las autoridades, estudiantes y padres de familia, menciona que:

Ya, en cuestión de la comunicación con los padres, sí era un poquito complicado, como menciono de pronto, por no haber tecnología o de pronto por no haber internet en el campo, especialmente, por eso, era un poquito complicado, más bien, ahí se activó trabajar con la comunidad, en este caso, con el presidente de la comunidad y también con el presidente de padres de familia de la institución.

La coordinación con la comunidad fue muy importante, porque ellos ayudaban a perifonear en los parlantes y con ello se trataba de llegar a los padres de familia, inclusive también con ciertos docentes que estaban cercanos de la comunidad, “tratando de que los estudiantes no queden sin estudiar, ellos inclusive iban a las casas de los estudiantes o iban a la institución para que los estudiantes reciban ahí, las guías de interaprendizaje dosificadas” (Vicerrector, 2023). Esto tiene relación con el texto de la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación (SEIBE, 2019), que señala que la participación familiar en el proceso educativo es indispensable y este depende de la preparación y la predisposición de la propia familia.

Hay que recalcar que las autoridades del plantel y directivos de la comunidad se organizaron para comunicar a todos los padres de familia sobre la continuidad del proceso formativo en la unidad educativa “Tamboloma”; para ello, los directivos de la comunidad apoyaban en la comunicación, es decir, ellos perifoneaban en los parlantes sobre cualquier novedad relacionado a la educación; de esta manera, mantenían informados a todos los representantes, ellos por su parte apoyaban en los requerimientos de la institución para continuar con la educación de sus hijos.

5.2.3. COORDINACIÓN Y COMUNICACIÓN DE LOS DOCENTES CON PADRES DE FAMILIA Y ESTUDIANTES

Referente a la comunicación de los docentes con los padres, la mayor parte de los docentes encuestados, manifiestan que tuvieron muchas dificultades, debido a que una gran parte de los representantes legales no tenían celulares, mucho menos, otros equipos tecnológicos que les permitiesen comunicarse con los docentes, esto se debe a la falta de conectividad y a la ubicación geográfica del centro educativo. Esto concuerda con el trabajo de Hohenthal et al. (2020), que dice, para reducir la disparidad educativa, es de suma importancia aumentar la cobertura y conectividad de internet en las zonas rurales y brindar mecanismos para preparar, imprimir y distribuir guías de autoaprendizaje a todos los estudiantes que las necesiten. Al respecto, el docente 3 (2023) menciona:

Al respecto de la comunicación con los padres de familia, simplemente nosotros buscábamos comunicar con ellos, específicamente, por medio de las llamadas telefónicas por WhatsApp, pero varios de los padres de familia no tienen ni un celular, pues teníamos que salir a comunicar en el territorio, porque si bien es cierto en nuestras comunidades rurales, particularmente, en esta unidad educativa, hay padres que no ocupan la tecnología ni celulares, por este motivo, algunos de nosotros teníamos que salir al campo para poder comunicar con los representantes legales.

Los docentes de la Unidad Educativa “Tamboloma” tuvieron muchas dificultades para comunicarse con los padres de familia, con los que sí pudieron comunicar, mencionan que lo hicieron a través de llamadas telefónicas por celular y también por WhatsApp, frente a esta dificultad de comunicación presentada durante la pandemia, un profesor entrevistado manifiesta que los docentes tuvieron que acudir a las comunidades o al centro educativo en busca de los estudiantes para entregar las guías, de igual forma para recibir los planes de interaprendizaje dosificados con los que se trabajó durante el confinamiento; al respecto, el docente 3 (2023) dice lo siguiente:

Los docentes que vivíamos en las comunidades, cerca de la unidad educativa, hemos tenido que salir de casa en casa en busca de los estudiantes o acudir al plantel uno o dos días a la semana para poder llegar con las guías de interaprendizaje dosificadas, de esta manera, se pudo continuar el proceso educativo con los estudiantes que no tenían conectividad en sus hogares.

Referente a la comunicación de los docentes con los estudiantes, la mayoría de los docentes entrevistados coinciden en que, con los que mantuvieron la comunicación, lo hicieron a través de llamadas telefónicas por celular, WhatsApp, plataforma Zoom y Teams.

Frente a la problemática derivada de las dificultades de comunicación con los alumnos, uno de los docentes entrevistados manifiesta que tuvieron que acudir al territorio en busca de los estudiantes; además, relata lo siguiente.

Se comunicaba con los estudiantes también por medio de WhatsApp por medio de llamadas, nos comunicábamos con ellos (...) para poder comunicar también con ellos, también salíamos en busca de los estudiantes, porque había muchos estudiantes que no tenían la tecnología y entonces nos salíamos a sus hogares, ahí nos llegábamos a comunicar, a veces, creo, también nos comunicábamos también por medio de los voces de los directivos de la comunidad, nos llegamos a comunicar a ellos (Docente 3, 2023).

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes entrevistados mencionan haberse comunicado con sus docentes mediante llamadas telefónicas, WhatsApp, y las clases recibían por las plataformas Zoom o Teams. Luego de las clases, para realizar las actividades, tenían varias inquietudes, consultas y preguntas, para ello, solo utilizaban en su mayoría el WhatsApp, para atender las necesidades más urgentes, realizaban llamadas telefónicas a los docentes, quienes a veces contestaban y otras veces no. Uno de los entrevistados afirma que había poca comunicación con los docentes, y narra lo siguiente:

Me comunicaba por llamadas telefónicas, pero solo en determinados tiempos, porque a veces no había buena cobertura o por qué no teníamos internet, otras veces, si nos iba la señal o también me llamaban los profesores cuando ellos podían. Por lo tanto, había poca comunicación, cosas que no se podía continuar con los aprendizajes (Estudiante 4, 2023).

5.3. ESTRATEGIAS SOBRE PLANIFICACIÓN CURRICULAR

Mediante el uso de las estrategias curriculares, los maestros pueden crear un plan de estudios que sea efectivo, atractivo y relevante para las necesidades de sus alumnos.

En este apartado se muestra un análisis de cómo se aplicó el currículo de la EIBE en la época de pandemia en la Unidad Educativa “Tamboloma”, con respecto a la metodología de enseñanza aprendizaje, instrumentos curriculares utilizados, forma de evaluación y los currículos utilizados.

5.3.1. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

La mayoría de los docentes entrevistados manifiestan que tuvieron que trabajar elaborando guías de interaprendizaje dosificadas para la emergencia, aplicando la metodología de trabajo cooperativo, en donde el docente daba directrices, y los educandos, con la ayuda de los familiares, desarrollaban las actividades de las guías, manteniendo una secuencia en el avance de los temas para la enseñanza aprendizaje de los niños.

Es decir, durante el confinamiento, los docentes trabajaban dosificando los saberes y conocimientos e incentivando el uso de los materiales del medio; por un lado, para evitar gastos económicos de las familias; por otro lado, no existían librerías dentro de las comunidades rurales, donde puedan abastecerse de materiales los estudiantes.

Uno de los docentes entrevistados menciona que durante el confinamiento se trabajó elaborando guías dosificadas, basadas en la propia malla de la EIBE, esto con el fin de hacer más fácil la comprensión de los contenidos para los educandos; es más, en la época final de la pandemia, los educadores de esta escuela trabajaban presencialmente uno o dos días a la semana con los estudiantes que no tenían conectividad y no ingresaban a las clases virtuales, esto con el propósito de cerciorarse de que continuaran con su proceso educativo. El entrevistado narra lo siguiente:

Sí hubo continuidad, la educación intercultural bilingüe tiene su propia malla curricular. En mi caso, yo hacía las guías didácticas dosificadas para apoyar a los estudiantes, además, en nuestra institución educativa laboramos uno o dos días a la semana para dar clases presenciales y también entregábamos las guías con las actividades para que los estudiantes puedan realizar en casa (Docente 2, 2023).

5.3.2. LOS INSTRUMENTOS CURRICULARES UTILIZADOS

Referente a los instrumentos curriculares utilizados por los docentes para dar clases virtuales durante la pandemia, los entrevistados manifestaron que, al inicio del confinamiento trabajaron con fichas pedagógicas, tal como lo dispuso el Ministerio de Educación, como estas

disposiciones se efectuaron sin considerar las particularidades pedagógicas de la EIBE y las dificultades que tenían las instituciones interculturales bilingües, especialmente, las del sector rural, que se vieron afectadas pedagógicamente.

Posteriormente, acogiendo las directrices de la SEIBE, trabajaron con las guías de interaprendizaje dosificadas, estas permitían la continuidad del desarrollo de los contenidos para el aprendizaje de los educandos; es decir, los educadores planificaban, ejecutaban y evaluaban con base al currículo bilingüe y de acuerdo al MOSEIB. Referente a lo manifestado, el profesor de inglés dice lo siguiente:

En cuanto a los instrumentos curriculares, podría mencionar principalmente que se utilizó la guía dosificada semanal. Y obviamente esas guías estaban elaboradas bajo o basada, mejor dicho, en el currículo priorizado, que es el material que se nos dio principalmente a los docentes de inglés para poder planificar nuestras clases (Docente 1, 2023).

También, otro de los docentes entrevistados narra lo siguiente con respecto a los instrumentos curriculares:

Hablando de instrumentos curriculares (...), era el currículo priorizado para la emergencia, las fichas pedagógicas, luego fue la guía de interaprendizaje dosificado, esos dos instrumentos eran el que aplicamos para llegar a los estudiantes y que trabajen de la mejor manera en sus hogares, a veces, ellos trabajaban con la ayuda de los padres, específicamente ahí, a veces los estudiantes necesitaban ayuda de los padres de familia. Entonces, en este currículo también necesitaban la ayuda de los padres para que el niño pueda aprender. No es cierto que se avanzaba al 100% en esos días que trabajábamos, pero, por lo menos, algo para que puedan desarrollar el aprendizaje. (Docente 3, 2023)

5.3.3. FORMA DE EVALUACIÓN

En cuanto a la metodología adaptada para realizar las evaluaciones a los estudiantes, los tres docentes entrevistados coinciden en que las propias guías permitían ir desarrollando evaluaciones, a la medida que se iba desarrollando y avanzando con cada una de las fases, y cada uno de ellas permitía conocer los aprendizajes de los estudiantes y tomar decisiones, como, por ejemplo, desarrollar actividades de refuerzo del tema o la fase que presente mayor dificultad. Referente a lo mencionado el profesor de inglés dice:

En cuanto a la metodología de evaluación aplicada, pues, obviamente se desarrolló todas las clases, por ende, las actividades en base a las guías planificadas, los mismos que permitían ir realizando actividades durante todo el proceso, igualmente, pues también, se enviaban las tareas mediante la plataforma del WhatsApp para que desarrollen los estudiantes, pues se les daba todas las instrucciones del caso, para que puedan desarrollar los trabajos o las tareas de acuerdo al tema presentado o enseñado. (Docente 1, 2023)

Para validar los resultados obtenidos sobre la metodología de evaluación adaptada durante el confinamiento, a continuación, se encuentra lo que narraron los docentes entrevistados.

Tomando en cuenta que la evaluación constituye un proceso constante para identificar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, la propia guía permite evaluar, nosotros evaluamos en la guía didácticas, tanto los conocimientos previos, la evaluación formativa y la sumativa, en la guía didáctica evaluamos, y el año de la pandemia hicimos una guía para tomar las evaluaciones. (Docente 2, 2023)

En ese entonces (...), a los estudiantes se realizaban las evaluaciones (...) mediante los portafolios, ya que ellos lo hacían en la casa, luego presentaban los trabajos realizados, es decir las guías que nos enviábamos, entonces, ellos hacían los portafolios, donde llenaban sus trabajos todos los meses, por semanas, estas actividades presentaban a nosotros y a estos debíamos hacer una breve revisión de ahí otorgar una cierta calificación a los trabajos. (Docente 3, 2023)

También, se realizaron las entrevistas a los estudiantes sobre cómo evaluaban los aprendizajes durante la pandemia, y los resultados encontrados narran que, en las mismas guías al final de cada etapa, estaban las actividades de evaluación como resolución de problemas, creación de ejercicios similares, etc.

También, tenían que archivar todos los trabajos de cada una de las guías y armar el portafolio, en un determinado tiempo, cuando los docentes requieran revisar los trabajos, los profesores se comunicaban con los padres de familia y ellos se encargaban de ir a presentar el portafolio al docente correspondiente; un estudiante entrevistado dice: “nosotros teníamos que llenar un portafolio, en un tiempo determinado, luego teníamos que presentar al profesor para que revise los trabajos” (Estudiante 1, 2023).

Durante toda la pandemia los estudiantes tenían que armar un portafolio con todos los trabajos, esto hacían de todas las áreas en un tiempo determinado, luego los padres o ellos mismos iban a presentar el portafolio y esos trabajos fueron recibidos y calificados por el profesor del grado. Durante la pandemia no hubo exámenes, ni orales, ni escritos (Estudiante 5, 2023).

5.3.4. CURRÍCULOS UTILIZADOS

Los currículos que se aplicaron en la pandemia, en la Unidad Educativa “Tamboloma”, fueron el priorizado para la emergencia que dispuso el Ministerio de Educación (el mismo que fue basado en el currículo “hispano”¹) y el currículo intercultural bilingüe kichwa. Inicialmente, se trabajó con fichas pedagógicas (de acuerdo al currículo hispano), luego la secretaría de EIBE puso a la disposición de los docentes las guías de interaprendizaje dosificadas (de acuerdo a los currículos interculturales bilingüe). Referente al tema, el vicerrector (2023) de la institución educativa menciona que:

Los lineamientos del Ministerio de Educación habían abordado un currículo priorizado para la emergencia, sin embargo, nosotros, como educación bilingüe, nosotros trabajábamos en conjunto, trabajábamos ciertos aspectos, como ya venían más o menos, ciertos lineamientos planificados en el currículo priorizado para emergencia de este sacábamos algunos temas favorables para nuestro modelo educativo y también trabajamos con el currículo de la EIBE.

Al inicio, trabajábamos con los dos currículos, el priorizado para la emergencia y el bilingüe en lo posterior, ya netamente, trabajamos solo con el currículum bilingüe. Así, como dispuso el Ministerio de Educación, nosotros trabajábamos netamente con nuestro propio currículo, simplemente dosificando las guías de interaprendizaje.

De esta manera, finalmente, en la institución, se llegó a trabajar con el currículo intercultural bilingüe de la nacionalidad kichwa, bajo los principios de ama killa, ama llulla y ama shua, que son propios de las nacionalidades y pueblos indígenas, en donde los saberes y conocimientos se refieren a las vivencias y sabidurías de la nacionalidad kichwa, y a estos saberes ancestrales

¹ Currículo “hispano” es una forma común en Ecuador de denominar al currículo intercultural, se suele mencionar de esta manera (hispano), para enfatizar en que no corresponde a un currículo intercultural bilingüe.

se complementa con la ciencia occidental. Y con respecto a la planificación microcurricular, se aplicaron las guías de interaprendizaje dosificadas para la emergencia.

5.4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Se le denominan estrategias didácticas a un conjunto de acciones y actividades proyectadas por el docente, para brindar una adecuada comprensión a los estudiantes y de esta manera asimilen los conocimientos de manera secuencial, en la época de confinamiento, estas estrategias fueron adaptadas a los distintos métodos, técnicas y recursos utilizables en la educación remota.

Las estrategias didácticas seleccionadas para las planificaciones microcurriculares (guías) en época de la pandemia, debían ser coherentes con las cuatro fases del MOSEIB, estrategias que permitan incentivar la continuidad del proceso educativo de la EIBE, con la concepción de que los conocimientos sean captados adecuadamente por parte de los estudiantes. A continuación, se detallan las plataformas utilizadas para las clases virtuales, las dificultades de los estudiantes para el ingreso a clases y la aplicación de la metodología de enseñanza de acuerdo con las fases del sistema de conocimiento.

5.4.1. PLATAFORMAS UTILIZADAS

En la Unidad Educativa “Tamboloma”, las clases durante el confinamiento fueron virtuales y utilizando las plataformas Zoom y Teams, aunque estas dieron muchos problemas por el tema de la cobertura de internet, por estos medios se impartían los conocimientos por lo menos, a los estudiantes que tenían equipos tecnológicos y conectividad para ingresar a las clases.

La mayoría de los estudiantes concuerdan con lo que afirma el estudiante 5 (2023):

Quando teníamos internet o también los teléfonos e ingresábamos a las clases virtuales eran por él plataforma Teams o Zoom, pero ninguno de estas dos plataformas funcionaba muy bien por falta de internet, por eso, incluso los profesores, en algunas ocasiones, daban indicaciones sobre las actividades a desarrollar, por llamar telefónicas, nada más.

5.4.2. DISPONIBILIDAD DE EQUIPOS TECNOLÓGICOS PARA RECIBIR CLASES VIRTUALES

Al preguntar con qué equipos tecnológicos contaban para recibir las clases virtuales, los entrevistados contestaron que no todos tenían celulares ni computadoras para recibir las clases virtuales, y si tenían, por ejemplo, solo había un celular en la familia, pero necesitaban entrar a clases virtuales varios hermanos; es decir, por falta de dispositivos tecnológicos en los domicilios de los estudiantes, algunos de ellos no podían ingresar a las clases, esto dificultaba la continuidad del aprendizaje.

Frente a esta problemática presentada por falta de equipos en los hogares para poder ingresar a las clases virtuales, uno de los entrevistados narra lo siguiente.

En mi casa existían solo dos teléfonos y éramos 3 hermanos en la escuela, por eso muchas veces no podíamos entrar todos a las clases virtuales porque teníamos las clases a la misma hora, y como no teníamos más teléfono, peor una computadora, uno de nosotros teníamos que quedar sin ingresar a las clases y no podíamos hacer los trabajos con la que armábamos el portafolio. (Estudiante 4, 2023)

Respecto a la disponibilidad de equipos tecnológicos para recibir clases virtuales, la gran parte de las familias de la Unidad Educativa “Tamboloma” no disponían de más de un celular o de una computadora, esto dificultó que los estudiantes continúen con el proceso educativo en modalidad virtual, en algunos casos disponían de celulares, pero no tenían conectividad a internet por la ubicación geográfica de sus hogares. Esto concuerda con el texto de Hohenthal et al. (2020), que recomienda, que para disminuir la desigualdad en materia educativa es fundamental incrementar la cobertura y conectividad de internet en las diferentes zonas rurales.

Lo antes mencionado lleva a la determinación de que la educación virtual en zonas rurales acarrea serias dificultades, en vista de que, varios de los estudiantes no tenían equipos tecnológicos para poder recibir las clases, o la familia disponía de un solo dispositivo en el hogar y algunos de ellos tenían varios hijos estudiando en la misma unidad educativa, esto hacía que chocaran los horarios de clases virtuales, es decir, a la misma hora, tenían que conectarse a clases todos los estudiantes integrantes de una misma familia, incluso en algunos hogares no tenían ni un celular para poder recibir las clases en línea.

5.4.3. DIFICULTADES DE LOS ESTUDIANTES PARA EL INGRESO A CLASES VIRTUALES

Entre las dificultades que tuvieron los estudiantes para el ingresar a las clases virtuales, se deben a que algunos de los estudiantes no tenían acceso a la conectividad, porque no tenían internet en sus hogares, mientras que otros estudiantes sí tenían internet, pero no tenían los equipos necesarios, sea una computadora o sea un celular para poder conectarse. A veces ocupaban los otros hermanos, debido a que varios integrantes de la misma familia estudiaban en la misma unidad educativa. El estudiante 5 (2023), en concordancia de los demás, narra lo siguiente:

Tuve muchas dificultades para ingresar a las clases virtuales, a veces no tenía teléfono, a veces se iba la luz, no había internet, no había mucha señal por este motivo, a muchas clases no pude entrar. Y atrasaba en los trabajos que daba el profesor y no aprendía muchos temas.

Mientras que otro estudiante entrevistado dice: “yo no tuve ninguna dificultad para ingresar a clases virtuales” (Estudiante 2, 2023). Esto significa que la estudiante tenía conectividad, equipos tecnológicos y buen conocimiento de manejo para poder ingresar a todas las clases sin problemas y continuar con sus estudios.

Referente a las dificultades que tuvieron los estudiantes para ingresar a las clases virtuales, un docente 2 (2023) afirma que existió la problemática con el tema del internet y dice lo siguiente:

Realmente, había dificultades en cuanto a la conectividad, en la comunidad no todas las familias tenían internet en sus hogares, pero sin embargo hicieron gestiones para que tengan acceso a la internet, sin embargo, la calidad del internet no era el óptimo, a veces, no se escuchaba bien, se escuchaba como muy lejano, entonces ahí no fluye el aprendizaje es decir aprenden muy poco.

Entonces, el principal problema fue la falta de conectividad, puesto que el plantel está ubicado en una comunidad rural indígena y las familias y estudiantes no tienen todos acceso al internet o es de mala calidad; también había problemas por la falta de equipos tecnológicos adecuados; se agravaba el problema cuando fallaba la señal del internet en el proceso de las clases, además, no existía una adecuada manipulación de los equipos tecnológicos, claro, había estudiantes o niños que sí tenían la posibilidad para adquirir buenos y equipos adecuados, pero había también los padres de familia que no tenían la posibilidad de tener los equipos; entonces, esa es la

situación que produjo bastante tipo de inconveniente para desarrollar normalmente las clases virtuales

5.4.4. APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE ACUERDO CON LAS FASES DEL SISTEMA DE CONOCIMIENTO

El sistema de conocimiento es la estrategia metodológica del MOSEIB, la misma que comprende de 4 fases: dominio, aplicación, creación y socialización de conocimientos, y la aplicación de un 45% de lengua de la nacionalidad kichwa; sin embargo, al inicio de la pandemia, por la decisión del Mineduc, tuvieron que aplicar las fichas pedagógicas, bajo la estrategia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP); luego, cuando ya hubo una indicación propia para el SEIBE, se retomó la estrategia del sistema de conocimiento, pero esta, evidentemente, se tuvo que desarrollar de forma virtual durante el resto de la pandemia.

El sistema de conocimiento admite utilizar procesos y recursos vivenciales de los niños, también permite desarrollar actividades secuenciadas facilitando al estudiante comprender de mejor manera los conocimientos, aunque la aplicación virtual de las guías de interaprendizaje dosificadas tuvo varias dificultades, ya que la modalidad remota no permitía que los docentes vayan verificando los avances de cada uno de las fases del modelo educativo.

A pesar de que en las guías estuvieron detallados todos los procesos y las actividades de cada uno de las fases, como estos fueron entregados a los padres de familia o a los propios estudiantes a sus hogares, ellos tenían que desarrollar de forma autónoma, únicamente, con la ayuda de familiares, es por esta razón, las actividades no estuvieron desarrolladas correctamente y los aprendizajes no cumplían con esa secuencia del modelo educativo, ni se aplicaba el uso del 45% del idioma materno.

Frente a la problemática presentado durante la pandemia el profesor 1 (2023) de inglés menciona:

Como ya lo había indicado en mi caso, yo soy el docente de la asignatura de inglés entonces, bueno, por lo tanto, yo obviamente llevo mi materia en el idioma de inglés, obviamente, también con las indicaciones en español e inglés, para mayor entendimiento de los chicos. A pesar de que las clases las dictaba en el lenguaje de

inglés, también, relacionándose con el español, y un poquito también con el lenguaje del kichwa, en ciertas ocasiones ciertas palabras.

También, la docente 2 (2023) de Matemáticas y Etnomatemáticas indica que ha dictado las clases en el idioma español, lo cual confirma el uso limitado del idioma materno en este proceso.

De esta manera, en la época de la pandemia, la aplicación de la metodología de enseñanza a través del sistema de conocimiento tuvo varios inconvenientes, fue difícil la comprensión de las directrices por parte de los estudiantes, no contaron con el acompañamiento permanente del docente, poco apoyo por parte de los padres, y no se cumplió con el aprendizaje en la lengua de la nacionalidad kichwa en el porcentaje determinado en el MOSEIB.

5.5. ROL DE LA FAMILIA Y COMUNIDAD

Al inicio de la pandemia, los padres de familia y la comunidad en general, mostraron poco interés en las labores educativas, al pasar el tiempo vieron la necesidad de contribuir en los requerimientos del plantel y de esta manera respondieron, en lo que pudieron, a las necesidades educativas de sus hijos. Con la prolongación de la pandemia, los padres apoyaron en varias actividades, entre ellas, retirar y hacer llegar los trabajos de sus hijos a la unidad educativa, aunque esta actividad fue complementada por los propios estudiantes; por su parte, los dirigentes de padres y de la comunidad apoyaban en la comunicación, ellos se encargaban de perifonear en los parlantes de la comunidad toda la información proveniente del distrito y de la unidad educativa, esto apoyaba a la continuidad en el proceso formativo de los estudiantes de la unidad educativa “Tamboloma”.

A continuación, se detalla la participación de los padres y la colaboración de la comunidad, para llevar en adelante en proceso formativo de los niños.

5.5.1. PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA

Los padres de familia, al inicio de la pandemia, se resistieron al encierro en sus hogares, aludiendo que en el sector rural (campo) no afectaba la pandemia de coronavirus, y que la suspensión de las clases presenciales afectaría gravemente en el aprendizaje de sus hijos, también, mencionaban que esas disposiciones del confinamiento eran únicamente para la gente o instituciones de las ciudades, por esta razón, no todos querían colaborar con la continuidad del proceso educativo de manera virtual, más bien, los padres, apoyándose en las autoridades

comunitaria, solicitaban que las clases continúen de manera presencial, ellos no comprendían la magnitud de la pandemia ni que las disposiciones del Mineduc eran con el fin de evitar la propagación del virus y cuidar las vidas de toda la comunidad educativa.

Posteriormente, cuando la pandemia se iba intensificando y a sabiendas de que las disposiciones del Mineduc tenían el fin de proteger las vidas de toda la comunidad educativa, los padres tomaron conciencia y decidieron apoyar a la continuidad del proceso educativo de manera virtual, es así que, algunos padres se acercaban a la institución a retirar y presentar las guías, mientras que, en otros casos, lo hacían los propios estudiantes.

Respecto a la contestación de los padres con la institución, el vicerrector (2023) de la unidad educativa menciona lo siguiente:

En este aspecto al inicio sí tuvimos un poquito de dificultad para contactarnos, especialmente con los padres de familia. Sin embargo, pasado un tiempo de la pandemia, gracias al apoyo de los compañeros docentes, venían a la institución y ahí sí los padres se acercaban a la unidad educativa a retirar las guías de inter aprendizaje, o de pronto, a presentar ciertas actividades que han realizado los estudiantes. Entonces, de esa manera, sí tratamos de llegar a la mayor parte de padres de familia, obviamente, como estábamos en sí en el epicentro mismo, digamos de la pandemia. Entonces, los padres dentro de la comunidad, todos no podían salir a trabajar, entonces, de ahí, en esa parte, sí nos apoyaron los padres viniendo a conversar con los docentes para que los hijos sigan estudiando.

De este modo, los padres de familia de la UEIB “Tamboloma”, al inicio de la pandemia no vieron con buenos ojos a las disposiciones del Mineduc, que era la suspensión de las clases presenciales para pasar a la educación virtual, al igual, las directrices de las autoridades de la institución educativa fueron rechazados por parte de algunos padres de familia, ya luego de ver que el confinamiento continuaba, decidieron sumarse al trabajo y colaborar con los requerimientos del plantel educativo, varias familias tuvieron que recién conectar el internet en sus hogares y comprar equipos tecnológicos para que sus hijos integren a las clases virtuales, y esta labor permitió a los educandos continuar con el proceso formativo.

Por su parte, el padre de familia 1 (2023) menciona haber tenido varias dificultades, entre estas, la falta de conectividad; en esta comunidad, muchas familias no tienen internet en sus hogares, la falta de equipos tecnológicos adecuados para recibir clases virtuales, la mayoría se dedican

a la agricultura, ganadería y comercio, por lo tanto, ellos muy temprano salen de las casas a desarrollar sus actividades en el campo, esto hace que sus hijos queden solos en casa y no hay control en el ingreso a clases ni en el desarrollo de actividades escolares, el mayor limitante en los padres es que la mayoría de ellos solo han terminado la educación primaria, estos factores no les permitía apoyar adecuadamente en las actividades escolares de sus hijos.

5.5.2. COLABORACIÓN DE LA COMUNIDAD

Con un poco de dificultad, al inicio del confinamiento, la comunidad se involucró en la educación; el papel desempeñado por los líderes comunitarios fue la concientización a la sociedad sobre las medidas de higiene, el adecuado lavado de las manos, el uso de mascarillas, el distanciamiento social y sobre todo el uso de la medicina natural, este último lo hicieron a través de los yachaks (conocedores de la medicina ancestral); esto ayudo a prevenir la propagación de virus y proteger especialmente a las personas vulnerables de la comunidad “Tamboloma”.

El papel desempeñado por la comunidad facilitó e incentivo la coordinación de las actividades educativas, permitiendo proseguir con la actividad de formación a los educandos, ya que de alguna manera estuvieron pendientes de los requerimientos de la institución, aunque la mayoría de las personas se dedican a las labores agropecuarias en sus parcelas, esto les limitaba la participación en el proceso educativo en época de pandemia, aunque esto no sucedía con todos los familiares, pero si con varios de ellos.

Se determina que fue positivo el papel desempeñado por la comunidad para mantener el proceso educativo durante la pandemia, ya que la comunidad colaboró realizando mingas de limpieza y desinfección de las instalaciones, estos esfuerzos colectivos fueron fundamentales para enfrentar los desafíos de la pandemia y proteger a la salud de la comunidad educativa, permitiendo la reanudación de las clases presenciales.

5.6. ESTADO DE ÁNIMO QUE OTORGAN LOS SUJETOS A LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

El estado de ánimo es un factor importante en la salud mental de las personas, este puede ser alterado por muchas razones, en este caso fue influenciado por el confinamiento causado por la pandemia, en donde los profesores y estudiantes mostraron una sensación de miedo,

preocupación, angustia, por el mismo hecho de que la pandemia estaba dejando graves secuelas en las familias ecuatorianas, también el cambio brusco de la modalidad de educación a la que tuvieron que enfrentar, donde han tenido que adaptarse a nuevas formas de enseñanza aprendizaje, ya que en algunos casos forzosamente tuvieron que experimentar el uso de la tecnología en la educación.

5.6.1. ESTADO DE ÁNIMO DE LOS PROFESORES

Los profesores experimentaron sentimientos de miedo, incertidumbre y angustia, debido a la ruptura en la cotidianidad del quehacer educativo, de la educación presencial a la virtualidad, en medio de una pandemia devastadora que estaba acabando con las vidas de muchas personas. Esta situación causó innumerables problemas en el estado de ánimo de los docentes, especialmente, en los que habitaban en las ciudades, aunque el daño era menor en los educadores que vivían en las comunidades rurales aisladas de las ciudades, por ejemplo, los docentes, y el resto de la comunidad educativa, de la UEIB “Tamboloma” pertenecen a las poblaciones ancestrales que conocen de la medicina natural y están preparados para contrarrestar las enfermedades con la medicina natural de propia zona. En concordancia a lo mencionado, los entrevistados dicen:

El rector (2023) menciona que afectó notablemente el estado emocional de los profesores, causando miedo, preocupación; algunos se estresaron, debido a que tuvieron que enfrentar un encierro, sobre todo, en los docentes del sector urbano, ya que, las disposiciones de la cuarentena eran drásticas en las ciudades; en cuanto a los compañeros educadores del sector rural, casi no tuvieron problemas al respecto, porque por el hecho de estar en el campo no hubo confinamiento total.

Por su parte, el vicerrector (2023) de la institución educativa menciona lo siguiente:

En sí, los compañeros docentes, obviamente, primero en estado de ánimo como que un poco con miedo, más les ganó el estrés, por el mismo hecho de estar encerrados en sus viviendas. De pronto, ellos estaban acostumbrados a compartir de forma presencial con sus estudiantes, entonces, sí tenían ansiedad, tenían estrés, tenían presión también. Al tratar de trabajar con nuevas tecnologías, de pronto, para algunos, eran nuevos métodos de enseñanza, entonces, sí fue complicado el estado de ánimo de los compañeros docentes.

5.6.2. ESTADO DE ÁNIMO DE LOS ESTUDIANTES

Este grupo de actores educativos mostraron tristeza, miedo y ansiedad, debido al confinamiento y el cambio brusco de la modalidad de educación presencial a la virtualidad, lo cual limitó a los estudiantes a compartir aulas con los docentes de manera presencial en los quehaceres educativos y también espacios de la institución con los compañeros en actividades netamente recreativas, con respecto a estado de ánimo, la mayoría de los entrevistados concuerdan que sí ha afectado al estado emocional de cada uno de ellos y narran lo siguiente:

“Me sentía mal porque no podía conversar con mis amigas y profesores y me sentía sola, en la pandemia aprendí a manejar el celular y la computadora para entrar a clases virtuales y enviar algunos trabajos, y me tocaba hacer los deberes solo leyendo y entendiendo las indicaciones del profe”. (Estudiante 1, 2023)

Al no poder ir a las clases presenciales me sentía muy triste, porque extrañaba a mis amigos y compañeros, porque con ellos pasaba muy feliz en la escuela, jugando y estudiando. También extrañaba a los profesores, por otro lado, estaba preocupado y con miedo, porque decían que el virus estaba matando mucha gente, que por eso no podíamos salir a la calle, peormente asistir a las clases. (Estudiante 5, 2023)

Los resultados de las entrevistas realizadas a los estudiantes dicen que los educandos experimentaron una variedad de emociones negativas, que incluyen ansiedad, frustración y aburrimiento, porque el aislamiento no permitía estar en contacto de manera presencial con los compañeros y docentes, pero también informaron experiencias positivas, como una mayor autonomía en el desarrollo de las tareas escolares y el desarrollo de nuevas habilidades, especialmente, tecnológicas.

6. CONCLUSIONES

La revisión de investigaciones sobre la Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación en época de pandemia en Ecuador ha hecho que se muestren las desigualdades sociales en nuestro país, especialmente, en los planteles educativos del sector rural, donde estudian niños y jóvenes provenientes de los pueblos y nacionalidades indígenas. Varios estudios realizados durante el confinamiento nos muestran que, en sectores rurales, sobre todo, los pueblos indígenas tuvieron problemas con respecto a la conectividad al internet, equipos tecnológicos, conocimiento del manejo de plataformas virtuales y capacidades para enfrentar una educación remota, provocando un estancamiento en la continuidad del proceso educativo.

Con respecto a la EIBE en el Ecuador, se concluye que es un modelo basado en la experiencia educativa de diferentes nacionalidades que habitan en el Ecuador. Este modelo surgió de las diversas experiencias educativas indígenas que tomaron en consideración las características socioculturales y sus lenguas ancestrales que les permiten expresarse. Bajo esta perspectiva, la propuesta educativa de la EIBE tiene sus propias expectativas cognitivas, procedimentales y actitudinales, de los profesionales provenientes de este sistema.

En relación a la metodología, se concluye que el estudio de campo permitió recopilar valiosa información referente al impacto de la experiencia que vivió la unidad educativa “Tamboloma” en época de pandemia. Con el enfoque cualitativo, se propició la recuperación de la experiencia y perspectivas que surgieron en la institución educativa, vislumbrando la problemática del impacto de la pandemia en el proceso educativo, por medio de entrevistas a los sujetos educativos, que fueron autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia.

Referente al primer objetivo específico que busca describir las repercusiones de las disposiciones del Mineduc en la organización del proceso educativo de la UEIB “Tamboloma”, se concluye que las disposiciones adoptadas por el Ministerio de Educación se enfocaron en garantizar la continuidad educativa en el contexto de la emergencia sanitaria, brindar apoyo a las comunidades educativas y priorizar la educación para todos los niños y jóvenes, sin embargo, en el SEIBE, especialmente en los planteles educativos del sector rural, como en la UEIB “Tamboloma”, la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles causó varias dificultades, varios estudiantes quedaron fuera del sistema educativo por falta de internet y equipos tecnológicos, hubo estancamiento en el aprendizaje de los estudiantes, los educandos

tuvieron que ser promovidos al año/curso inmediato superior con desfases en sus conocimientos y también hubo deserción escolar.

En referencia al segundo objetivo específico, en donde se plantea analizar las estrategias pedagógicas aplicadas para sostener el proceso educativo, se determinó que, de las estrategias utilizadas en tiempo de pandemia, la que sobresalió durante el confinamiento fue la realización de clases virtuales por medio del uso de las plataformas de Zoom y Teams, plataformas que utilizaban los estudiantes que disponían de accesibilidad a equipos electrónicos y a la conexión de internet; varias familias no disponían de acceso a la conectividad ni tenían dispositivos para poder unirse a las clases virtuales, motivo por el cual, los estudiantes tuvieron problemas en el aprendizaje y algunos dejaron el estudio. A pesar de que la aplicación de las guías de interaprendizaje dosificadas en modalidad remota no permitía que los docentes vayan verificando los avances de cada una de las cuatro fases de la estrategia metodológica del MOSEIB (sistema de conocimiento), como se hace en la presencialidad, sí lograron desarrollar actividades características de esta estrategia como los procesos vivenciales de los estudiantes, usando materiales de su entorno, de modo que se facilite el aprendizaje de los educandos.

Acerca del tercer objetivo, en el cual, se plantea identificar el rol que jugó la familia y comunidad en el proceso educativo durante la pandemia, se concluye que la familia fue clave en este proceso, pese a que, al inicio de la pandemia algunos padres de familia de la UEIB “Tamboloma” rechazaron las disposiciones del Mineduc y las directrices de las autoridades de la institución educativa, que era la suspensión de las clases presenciales para pasar a la educación virtual; en el prolongamiento de la pandemia, decidieron sumarse al trabajo y colaborar con los requerimientos del plantel educativo, también vieron la necesidad de conectar el internet en sus hogares y comprar equipos tecnológicos para que sus hijos integren a las clases virtuales, de la misma manera, los padres de familia fueron un apoyo al momento de retirar y hacer llegar los trabajos escolares de los estudiantes a la institución educativa. La mayoría de los padres se dedican quehaceres agropecuarios y comercio, por lo tanto, salían al campo muy temprano a desarrollar sus actividades, dejando solos a sus hijos en la casa, por lo tanto no hubo mucho control en el ingreso a clases ni en el desarrollo de actividades escolares, por otro lado, la mayoría de los padres solo han terminado la educación primaria, esto es una limitante que no les permitía apoyar adecuadamente en las actividades escolares de sus hijos; por su parte, las dirigentes de la comunidad se encargaban de perifonear con los parlantes de la comunidad toda la información que emitían las autoridades distritales y de la unidad educativa “Tamboloma”.

Con respecto al cuarto objetivo que trata de reconstruir e interpretar la experiencia educativa, tanto de los estudiantes, como de los docentes de la institución, se concluyó que, los educandos sintieron miedo, tristeza, soledad y miedo, porque el virus era peligroso y estaba acabando con varias vidas; y porque no podían compartir espacios físicos de la escuela con los profesores y sus compañeros, de igual forma los docentes sintieron miedo, incertidumbre, preocupación y desesperación por el daño que estuvo causando la pandemia. De esta manera, la interrupción de las clases presenciales y la adaptación a la modalidad virtual hicieron que estos dos actores educativos tengan momentos en los que sus estados de ánimo se vieron afectados, debilitando al proceso de enseñanza aprendizaje.

De esta forma, se puede afirmar que se cumplió con el objetivo general que fue analizar el impacto de la pandemia en el proceso educativo de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Tamboloma”, los resultados muestran que la pandemia tuvo un fuerte impacto en el ámbito educativo; las disposiciones del Mineduc se realizaron sin tomar en cuenta las particularidades de la EIBE, la falta de conectividad, el desconocimiento del acceso a las plataformas virtuales y la falta de recursos económicos para adquirir el servicio de internet y equipos tecnológicos en las familias de la UEIB “Tamboloma. Frente a la problemática presentada, los actores educativos optaron por un trabajo colaborativo en territorio, garantizando la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en época de pandemia.

7. REFERENCIAS

- Anilema, K., & Maldonado, E. (2021). *Relación Etnográfica Educacional en el Bachillerato Internacional Bilingüe de la UECIB Duchicela Shiyri XII, en tiempos de COVID-19 (tesis de grado)*. Colta: Universidad Nacional de Chimborazo.
<http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/8460>
- Banco Mundial. (2021). Ecuador, el país que venció la pesadilla de la pandemia en 100 días. *Grupo Banco Mundial.*, 1.
<https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2021/10/18/ecuador-the-country-that-vanquished-the-nightmare-pandemic-in-100-days#:~:text=El%20gobierno%20ecuatoriano%20se%20propuso,COVID%2D19%20en%20su%20territorio..>
- Comité de Operaciones de Emergencia Nacional. (2020). *Informe de situación COVID-19 Ecuador*. Quito: COE Nacional.
- Corrales, M., & Gómez, M. (2002). *Diseño de medios y recursos didácticos*. España: Innovación y cualificacios, S.L.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=1H1bqe31EncC&oi=fnd&pg=PA9&dq=definici%C3%B3n+de+Recursos+did%C3%A1cticos+pdf&ots=khtl8HJlHl&sig=T3s6S4E0YzKst5KkE3BR-sa7pUU#v=onepage&q&f=false>
- EUROINNOVA. (15 de Noviembre de 2022). *Qué es la didáctica y para qué sirve*.
<https://www.euroinnova.ec/que-es-la-didactica-y-para-que-sirve>
- García, C. M. (11 de Octubre de 2022). *Características de la educación a distancia I*.
https://formacion.intef.es/pluginfile.php/43904/mod_imscp/content/10/caractersticas_de_la_educacin_a_distancia_i.html
- Granda, S. (2021). Pueblos indígenas y educación en tiempos. La experiencia del Ecuador. En L. López, *Pueblos Indígenas y Educación* (págs. 118 - 138). Abya-Yala.
- Hernández, D., & Torres, J. (2021). La educación remota de emergencia y su impacto en la andragogía. *Revista Vinculado.*, 1. <https://vinculando.org/educacion/la-educacion-remota-de-emergencia-y-su-impacto-en-la-andragogia.html#vcite>
- Hernandez, L., Samaniego, D., & Tucanazo, M. (30 de Mayo de 2022). Clase invertida como metodología para el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en la enseñanza virtual. (L. Hernandez, D. Samaniego, & M. Tucanazo, Edits.) *Revista Educación las Américas*, 11(2), 1.
<http://portal.amelica.org/ameli/journal/248/2483271003/>
- Hohenthal, J., Machoa, K., & Veintie, T. (21 de Marzo de 2020). Distancias excluyentes: educación intercultural bilingüe durante la pandemia COVID-19 en la Amazonía ecuatoriana. *Pluralismo Ecocultural en la Amazonía Ecuatoriana*, 1.
<https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan-for-equity-during-the-coronavirus-school-closures/> [Publicado el 25 de marzo, 2020]
- Ministerio de Educación. (2012). *Informe Legal*. Quito: Ministerio de Educación.
https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/A1_Base_Legal_11.pdf
- Ministerio de Educación. (2013). *MOSEIB*. Quito: Mineduc. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). *Currículo Kichwa*. Quito: Mineduc.
https://www.educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2020/10/001-KICHWA_CNIB_2017.pdf
- Ministerio de Educación. (28 de Julio de 2017). *Currículos Nacionales Interculturales Bilingües*. <https://educacion.gob.ec/curriculos-nacionales-interculturales-bilingues/>

- Ministerio de Educación. (2020). Acuerdo MINEDUC-MINEDUC-2020-00020-A. Quito: Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/04/MINEDUC-MINEDUC-2020-00020-A.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020). *Plan educativo aprendemos juntos en casa*. Quito: Mineduc. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Lineamientos-Plan-Educativo-Aprendemos-juntos-en-casa-Ciclo-Sierra-Amazonia.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020). *Plan Educativo Covid-19 se presentó el 16 de marzo*. <https://educacion.gob.ec/plan-educativo-covid-19-se-presento-el-16-de-marzo/>
- Ministerio de Educación. (2022). *Modelo Educativo UBP*. Quito: Mineduc. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/03/Modelo-Educativo-UBP.pdf>
- Ministerio de Educación. (24 de Abril de 2023). *Plan Educativo COVID-19*. <https://educacion.gob.ec/plan-educativo-covid-19/>
- Ministerio de Salud Pública. (2020). Acuerdo N° 00126 - 2020. Quito. https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2020/03/SRO160_2020_03_12.pdf
- Oñate, M., & Cañas, D. (2021). Las desigualdades sistémicas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se profundizan durante la crisis sanitaria del COVID-19. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 65-72. <https://doi.org/https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.8>
- Ortiz, E., & Fernández, R. (2020). Impacto de la COVID-19 en el Ecuador: De los datos inexactos a las muertes en exceso. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 29(2), 8-11. <https://revecuatneurologia.com/wp-content/uploads/2020/11/2631-2581-rneuro-26-02-00008.pdf>
- Quishpe, C. (2001). Educación Intercultural Bilingüe. *ICCI - RIMAI*(31), 1. <http://icci.nativeweb.org/boletin/31/quishpe.html>
- Rodríguez, F., Gonzales, H., & Chalguira, J. (25 de Diciembre de 2022). Características del SEIBE. Quito.
- Rodríguez, M. (2021). Aprendamos junto en casa: educación, pandemia y pueblos indígenas del Ecuador. En M. Rodríguez, *Los pueblos indígenas de Abya Yala en el siglo XXI* (pág. 52). Abya-Yala. https://www.researchgate.net/publication/354872464_Aprendamos_juntos_en_casa_educacion_pandemia_y_pueblos_indigenas_en_Ecuador
- Sanmartín, D. (25 de Mayo de 2022). La pandemia de COVID-19, territorio y nuevas prácticas de educación intercultural. *Universidad Nacional de Educación, UNAE*, 359-364. <https://congresos.unae.edu.ec/index.php/ivcongresointernacional/article/view/506>
- Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. (2019). *Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB*. Quito: Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/Orientaciones-pedagogicas-MOSEIB.pdf>
- Simbaña, F. (2020). La EIB urbana en Quito. Transformaciones sociales y educativas durante la crisis global. *Estudios Pedagógicos*, XLVI(3), 263-285. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300263>
- UNAM. (11 de Octubre de 2022). *Educación remota de emergencia*. Glosario de modalidades educativas: https://recrea.cuaieed.unam.mx/glosario/Educaci%C3%B3n_remota_de_emergencia#:~:text=Definici%C3%B3n,comunicaci%C3%B3n%20entre%20profesores%20y%20alumnos.
- UNIR. (2021). *¿Qué es la gestión educativa o gestión escolar? Tipos, importancia y objetivos*. UNIR: La Universidad en Internet: <https://ecuador.unir.net/actualidad-unir/gestion-educativa-escolar/>

- Universidad de Salamanca. (2014). Diseño de un aprendizaje adoptado a las necesidades del alumno. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 172-189. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201032662010.pdf>
- Universidad Nacional de Mar del Plata. (2015). *Modalidad semipresencial como alternativa de enseñanza-aprendizaje en la Cátedra Introducción al Turismo de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Argentina: Universidad Nacional de Mar Del Plata. <http://nulan.mdp.edu.ar/2417/1/roldan.2015.pdf>
- Vásquez, G. (06 de Agosto de 2012). La administración del sistema educativo. *Visión Educativa IUNAES*, 6(13), 61-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3995912>
- Vicerrector. (28 de Febrero de 2023). Organización de las autoridades de la escuela. (J. Chalgaira, Entrevistador)