https://doi.org/10.17163/abyaups.111.912

Modalidades de formación en la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Aurora Iza[1]
Diana Ávila[2]
Patricia Raygoza[3]
Soledad Guzmán[4]

Introducción

En este artículo se rescata una mirada autocrítica del proceso docente que se desarrolla al interior de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) del Ecuador. Se mostrará lo que se ha ganado y lo que se ha perdido con referencia a los procesos formativos de docentes en EIB, a partir del análisis de los cambios en la modalidad de formación: de una oferta académica a distancia a una oferta en línea.

1 Profesora de educación básica, docente e investigadora de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (contacto: riza@ups.edu.ec) (ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4670-9360).

2 Profesora de educación básica, docente e investigadora de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (contacto: davilac@ups.edu.ec) (ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4783-7583).

3 Comunicadora, docente e investigadora de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (contacto: praygoza@ups.edu.ec) (ORCID: https://orcid.org/0009-0005-4329-3389).

4 Pedagoga, docente e investigadora de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (contacto: sguzman@ups.edu.ec) (ORCID: https://orcid.org/0009-0004-2163-2805).

Para la recopilación de la información se diseñaron encuestas, que fueron compartidas a los docentes actuales de la Carrera, quienes han vivido el proceso de cambio entre las modalidades mencionadas, además de las conversaciones con docentes que cuentan con la experiencia y la memoria del proceso histórico de creación de la Carrera.

Como se apreciará en adelante, el contacto y la interacción de docentes y estudiantes es un elemento central en los procesos formativos. Este aspecto es uno de los que no ha cambiado con el paso de los años y se considera uno de los logros más importantes que se ha establecido, más allá de las formalidades y disposiciones normativas institucionales y nacionales.

Una mirada a los cambios en la modalidad de la Carrera de EIB puede orientar a descubrir las fortalezas adquiridas, las limitaciones que se arrastra, así como identificar los desafíos actuales y futuros.

La Carrera de EIB, breve recorrido histórico

Esta carrera surge del Programa Académico Cotopaxi (PAC), cuyos cimientos, a su vez, se remontan al Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), a mediados de los años 70. El SEIC fue una propuesta educativa nacida en los páramos de la parroquia Zumbahua (cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi), un territorio donde las comunidades indígenas fueron históricamente protagonistas de luchas constantes: "Para 1994, año en el que se crea el PAC, se encuentra consolidado un sólido sistema de escuelas que cubre las demandas de formación de todos los cantones de la provincia de Cotopaxi" (Granda e Iza, 2012, p. 656). Estos proyectos de educación indígena habían surgido del trabajo pastoral salesiano, junto a la dirigencia indígena de Zumbahua y los voluntarios italianos de la ONG Matto Grosso. Un trabajo conjunto que se plasmó, inicialmente, en la alfabetización de la población quichua, luego, en el funcionamiento de escuelas primarias con maestros quichuas de la zona, posteriormente, con un colegio secundario, y finalmente, con un programa de apoyo a la formación de maestros indígenas (*cf*. Managón *et al*., 1992; Farfán, 2009; Iza, 2014).

El PAC se orientó a la formación y profesionalización de docentes indígenas vinculados al SEIC. Por ello, en dicho momento se explicita la necesidad de una instancia de educación superior que garantice la formación pedagógica de los docentes insertos en los procesos educativos que se llevaban adelante en la provincia de Cotopaxi. La idea era ambiciosa, se pensaba en la creación de una universidad "para" y "desde" el mundo indígena, no obstante, en ese momento ese sueño era inviable debido a aspectos jurídicos, académicos y sobre todo financieros.

Así, el 30 de septiembre de 1994 el PAC inició, de manera semiformal, con 42 estudiantes de diferentes cantones de la provincia de Cotopaxi y, cuatro meses después, el 23 de enero de 1995, la naciente UPS aprobó y formalizó su funcionamiento. Para 1995, se suscribe el convenio entre la UPS y el SEIC para llevar adelante el programa, y se lo aprueba en el Consejo Superior, con cuatro especialidades, cada una de las cuales apuntaba a dar respuesta a los requerimientos diferenciados del SEIC: Docencia Parvularia Intercultural Bilingüe, Docencia Básica Intercultural Bilingüe, Docencia Media Intercultural Bilingüe, y Docencia y Desarrollo Comunitario Intercultural Bilingüe (Granda e Iza, 2012, p. 657)

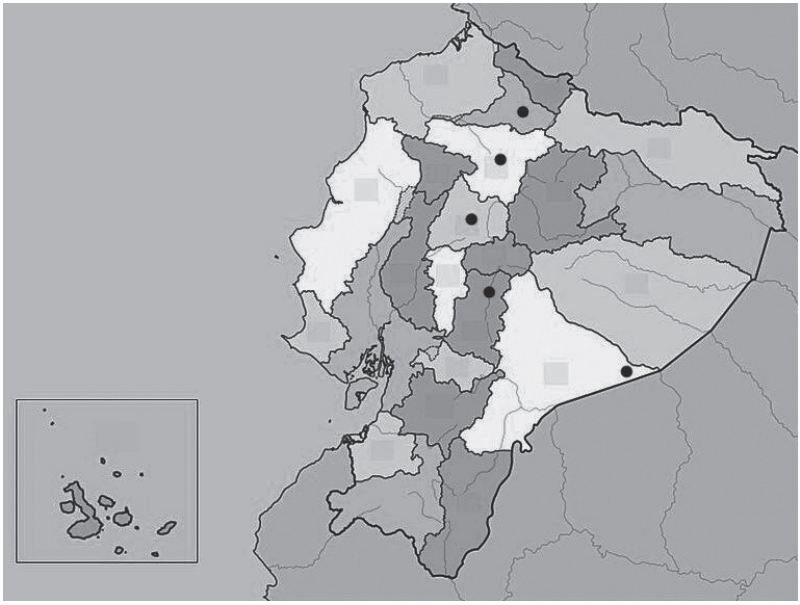
El proceso formativo, entonces, consideró la lengua originaria, el territorio, el reconocimiento de las vivencias y saberes propios en diálogo con los conocimientos occidentales, y la articulación de la formación académica con un proyecto político-comunitario-productivo. De esta forma se promovía la mejora de la condición educativa, social y económica de las comunidades.

Luego de nueve años de trabajo muy cercano con las comunidades indígenas de Zumbahua, en 2003, la propuesta educativa se trasladó a la ciudad de Latacunga, capital de la provincia de Cotopaxi, donde se ampliaron los servicios para los estudiantes y se incrementó el equipo docente.

El PAC se afianzó y extendió a otras ciudades del país, donde había población indígena y presencia misionera salesiana (figura 1). Los nuevos espacios, denominados ahora "centros de apoyo", se ubicaron en Otavalo (provincia de Imbabura), Wasakentsa (provincia de Morona Santiago), Cayambe (provincia de Pichincha), Simiátug

(provincia de Bolívar) y Riobamba (provincia de Chimborazo). Estos centros funcionan hasta la actualidad excepto el de Simiátug.

Figura 1
Ubicación geográfica de los centros de apoyo en la actualidad



Nota. Adaptado de Zelenski2022 en https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Mapa_provincial_de_Ecuador_%28sin_etiquetas%29.jpg

Dado el crecimiento que tuvo esta propuesta de formación de docentes, en el año 2004 el PAC se institucionalizó convirtiéndose en lo que hoy es la Carrera de EIB:

> Proceso que ha implicado un lento y a veces difícil proceso de adaptación del programa a los procedimientos administrativos y académicos de la universidad, así como a sus tiempos y dinámicas institucionales. Como parte de estos cambios, se traslada el centro de gestión académica y administrativa a Quito, ciudad en la que se encuentra una de las sedes de la UPS. (Granda y Iza, 2012, p. 659)

Con este cambio se logró mayor respaldo académico, administrativo y financiero por parte de la UPS.

Hasta ese momento, la formación que se ofertaba funcionaba bajo la modalidad a distancia. Lo cual implicaba que los estudiantes obtenían módulos de estudio al momento de inscribirse al programa, debían realizar la lectura de los documentos y ejecutar tareas de aprendizaje en sus respectivos lugares de residencia. Además, debían asistir periódicamente los fines de semana a encuentros presenciales en los respectivos centros de apoyo. En la modalidad a distancia se graduaron 1375 estudiantes en las tres especializaciones.[5]

En 2010, se estableció una nueva normativa legal para la educación superior en el Ecuador: la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), que implicó muchos cambios en el sistema educativo del país y exigió ajustes a la propuesta formativa que se desarrollaba en la Carrera de EIB. La LOES estableció dos organismos públicos que regirían el sistema de educación superior: el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). Así, aunque en el "Reglamento para carreras y programas académicos en modalidades en líneas, a distancia y semipresencial o de convergencia de medios" (CES, 2018) se ratifica el trabajo que se venía haciendo en la Carrera de EIB, se añadieron varias exigencias de carácter administrativo y de infraestructura que limitaron la continuidad de la Carrera en modalidad a distancia (*cf.* CES, 2018, arts. 4, 11, 24, 28, 29 y 30).

Por ejemplo, en el art. 24, sobre los componentes diferenciadores de la educación a distancia, se dice:

> Para que una carrera o programa se ejecute en la modalidad de estudios a distancia, es fundamental que en su estructura se consideren a los centros de apoyo, los que deberán ser coordinados por unidades administrativas y académicas de la sede matriz, o de otras sedes y extensiones acreditadas por el Consejo de Evaluación, Acreditación

5 La cuarta especialización, Docencia y Desarrollo Comunitario Intercultural Bilingüe, nunca se implementó.

> y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). (CES, 2018)

Y más adelante menciona, específicamente, respecto de los centros de apoyo que "deberán contar con una adecuada infraestructura tecnológica e infraestructura pedagógica, que facilite el acceso de los estudiantes a bibliotecas físicas y virtuales, a tutorías y a la realización de trabajos colaborativos y prácticos" (art. 28).

Las nuevas disposiciones hicieron que los encuentros presenciales deban realizarse alternadamente en la ciudad de Quito (sede de la Carrera) y en los diferentes centros de apoyo. Además, se exigió la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje para complementar los diferentes procesos académicos y la entrega de actividades. Estos ajustes fueron medidas iniciales que condicionaron el cambio de modalidad de estudios de la Carrera y fueron abriendo el camino hacia la adopción del modelo en línea.

En octubre de 2018 se abrió la primera cohorte del nuevo proyecto de la Carrera de EIB, esta vez en su modalidad en línea. Ahora los "componentes de aprendizaje en contacto con el profesor, práctico-experimental y el de carácter autónomo, están mediados en su totalidad por el uso de tecnologías interactivas y multimedia y por entornos virtuales de aprendizaje" (UPS, 2019, p. 3).

Se mantuvo, sin embargo, la oferta formativa para las zonas geográficas que hasta ese momento se atendían. Se mantuvieron también los destinatarios y los objetivos de aprendizaje, y no cambió el perfil de egreso, pero la denominación de la titulación sufrió un pequeño cambio. Al inicio se emitieron títulos de Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Básica Intercultural Bilingüe (o cualquiera de las otras menciones), no obstante, en la actualidad el título es de Licenciatura en Ciencias de la Educación Intercultural Bilingüe. En el documento formal de ajuste curricular se explicita que el objetivo de la Carrera es: "Formar profesionales de la educación para diseñar y desarrollar propuestas educativas con pertinencia social, cultural y lingüística que contribuyan al desarrollo de los pueblos y nacionalidades indígenas y a la construcción de una sociedad intercultural" (p. 4).

Con la Carrera en línea, iba a resultar un reto importante para los estudiantes seguir su proceso formativo, pues ellos serían los que debían procurarse el acceso a los equipos y dispositivos, así como a las conexiones de internet, para responder a esta nueva propuesta educativa. Al inicio, sin duda, hubo muchas preocupaciones por parte de docentes y autoridades universitarias, por lo difícil que resultaría para la población indígena adaptarse a la nueva modalidad. Sin embargo, la llegada de la pandemia por el COVID-19 (marzo de 2020) encontró a la Carrera preparada y lista para afrontar su aplicación en línea. Esta coyuntura exigió a los estudiantes adaptarse más rápidamente a la nueva modalidad, a diferencia de las otras ofertas educativas, que tuvieron que migrar improvisadamente a las estrategias de aprendizaje en línea, con clases sincrónicas y asincrónicas, y elaboración de recursos adecuados.

Hasta la fecha (noviembre de 2024) se cuenta con 309 profesionales titulados en la modalidad en línea, sumando un total de 1684 titulados de la Carrera en estos treinta años de funcionamiento. Cabe anotar que, en las últimas promociones, el número de mujeres graduadas es cada vez mayor en relación con el número de hombres, a diferencia de los años iniciales de la Carrera.[6]

Hasta aquí el recorrido histórico de la Carrera, en adelante, se desarrollarán los aspectos del proceso de formación en las modalidades a distancia y en línea.

El proceso de formación en la modalidad a distancia

La Carrera de EIB, como ya se ha mencionado, vivió varios momentos significativos desde su nacimiento. Podría decirse que es una carrera altamente dinámica, desde su creación se ha volcado tanto a observar, comprender y ajustarse a la realidad y necesidades de los estudiantes, y a considerar las demandas del sistema educativo, del Estado y de la propia institución universitaria.

6 Se recomienda en este aspecto revisar el trabajo de Iza *et al.* (2019).

Son los docentes de la Carrera quienes, en su práctica cotidiana, han vivido estos cambios de manera directa, para adaptar y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un análisis completo de los cambios de modalidad de la Carrera de EIB implicaría un trabajo mucho más detallado y minucioso, es decir, que incluya otros actores partiendo de los estudiantes, autoridades y comunidades que se han visto beneficiadas con la formación profesional, entre otros. Sin embargo, para el presente documento, se quiere mostrar la perspectiva docente y sus opiniones respecto de los cambios y transformaciones que ellas y ellos mismos experimentaron en su trabajo formativo.

A continuación, la reflexión sobre los procesos pedagógicos va desde dos aspectos: las características de los estudiantes y los momentos de aprendizaje. Este análisis se orienta a identificar, en un tercer apartado, los logros y limitaciones que presentó el trabajo docente en la Carrera de EIB en la modalidad a distancia.

Características de los estudiantes en la Carrera de EIB a distancia

Anteriormente se mencionó que la Carrera de EIB surge como una respuesta a las necesidades de las comunidades indígenas para profesionalizar a personas quichuahablantes que ejercían la docencia y que no tenían su título de tercer nivel, pero que se encontraban ante la necesidad de obtenerlo, por las exigencias del sistema educativo formal de su momento. Entonces, el perfil de los estudiantes en los primeros tiempos de la Carrera estaba configurado por jóvenes y adultos de comunidades quichuas, con familia e hijos, la mayoría con experiencia docente de aula y de liderazgo en sus comunidades; con uso y dominio de su lengua ancestral, y con gran compromiso con los procesos educativos de sus comunidades. Si bien la oferta era abierta, siempre se mostró preferencia por la formación de personas indígenas y campesinas.

La Carrera exigía a los estudiantes como requisito de ingreso un aval de su comunidad y organizaciones de segundo grado, es decir, el estudiante debía presentar un documento de respaldo ya sea de su comunidad de origen, de una organización o de una institución educativa, así demostraba el compromiso personal con sus estudios

y con su territorio. Esta vinculación con la comunidad está menos presente en la actualidad.

Los estudiantes llegaban con muchas fortalezas relacionadas con los conocimientos sobre la tierra, la agricultura, la crianza de animales y la naturaleza en general; con el trabajo en equipo, con una visión de reciprocidad y solidaridad. Sin embargo, también ingresaban con dificultades ligadas a los ámbitos académico y lingüístico, por ejemplo, pocos hábitos de estudio, problemas de lectura y escritura y, en otros casos, interferencia lingüística entre la lengua originaria y el español.

Momentos para el aprendizaje en modalidad a distancia

Los momentos para el aprendizaje pueden ser analizados desde dos ámbitos: el primero desde la forma de organización de cada asignatura y el segundo desde el propio proceso de aprendizaje. En cuanto a la organización, cada asignatura se dividía en cuatro unidades temáticas y se elaboraba un módulo de estudio que incluía lecturas y cuestionarios con ejercicios para cada unidad. El módulo de estudio se entregaba al estudiante al inicio del nivel. Vale destacar que los módulos entregados eran la base de los temas del curso y permitían observar los avances en la comprensión de los contenidos.

En el proceso de aprendizaje también destacan dos momentos. El primero, como un proceso autónomo de aprendizaje, en el cual el estudiante era responsable de su propio desarrollo y organizaba su tiempo de estudio para la lectura, la investigación y para la elaboración de los ejercicios. El segundo, cuando se daba el acompañamiento docente. Aquí aparecen los denominados "encuentros presenciales", donde estudiantes y docentes interactuaban de manera personal y directa en el contexto de los centros de apoyo. Los encuentros presenciales se realizaban en cuatro ocasiones por cada asignatura. Puede decirse que eran momentos intensivos de estudio donde se aplicaban estrategias didáctico-pedagógicas y de investigación para reforzar la comprensión de los contenidos. El encuentro presencial permitía la ejecución de ejercicios individuales y colectivos, expo-

siciones, trabajo de campo y acompañamiento para la aplicación de procesos didácticos de aula para el futuro desempeño docente. Las actividades planificadas para los encuentros presenciales permitían la convivencia, la organización y la superación de dificultades de orden académico. Además de los beneficios académicos, puede decirse que los encuentros presenciales también favorecían la integración grupal y daban al estudiante un sentido de pertenencia a la universidad. Se daban procesos de interaprendizaje entre docentes y estudiantes, la relación educativa se nutría de intercambio cultural, lingüístico y comunicacional.

En la modalidad a distancia se practicaban dos procesos de evaluación: uno de tipo cualitativo y permanente, desarrollado en cada clase, en cada ejercicio realizado durante los encuentros presenciales; otro de tipo cuantitativo, que se realizaba al valorar cada una de las actividades de aprendizaje, en el examen de medio ciclo y el examen final. Las actividades de evaluación variaban según la creatividad del docente, empleando distintos mecanismos como cuestionarios, aplicación del conocimiento práctico, trabajos grupales, de investigación, exposiciones, entre otros.

Logros y limitaciones de la modalidad a distancia para el trabajo docente

Desde la perspectiva docente, existen algunos aspectos que se consideran valiosos de la experiencia de trabajo en la Carrera de EIB cuando funcionaba a distancia.

El primer elemento es el relacionado con los encuentros presenciales, ya que tenían el carácter de obligatorios y en estos espacios, además de presentar los temas de la asignatura, se resolvían inquietudes de manera directa y se realizaban actividades individuales y grupales.

Otro elemento relevante es que a cada estudiante se le entregaban los módulos con las lecturas y actividades para su uso en el desarrollo de la asignatura, lo que para muchos era de ayuda, ya que permitía que los estudiantes leyeran, subrayaran y comentaran direc-

tamente en sus textos. Así, los estudiantes podían consultar el material de semestres anteriores y tener su biblioteca en casa.

La posibilidad de realizar evaluaciones presenciales le asignaba mayor rigor a la valoración de conocimientos y les exigía mayor preparación.

Un elemento, más personal, se relaciona con conocer físicamente a cada estudiante: conocer su manera de trabajar, de aprender, de interactuar con la información y los contenidos, es decir, reconocer sus estilos de aprendizaje, así como las relaciones con sus compañeros y con los propios docentes.

El uso del idioma originario en la interacción con los estudiantes de diferentes espacios geográficos fortaleció el enfoque intercultural para la valoración de la cultura propia. Por lo que el apoyo de estudiantes bilingües era fundamental para comprender las características propias de la lengua y sus formas de enseñanza.

El proceso de formación en la modalidad en línea

En este apartado se realizará un breve análisis de la modalidad en línea considerando los mismos elementos señalados en la de distancia. Para ello se reflexiona acerca de las características de los estudiantes en esta nueva modalidad, se analizan los momentos de aprendizaje que incluyen los procesos de evaluación que se dan actualmente en la Carrera.

La idea es identificar los logros y limitaciones que presenta el trabajo docente en esta modalidad, tomando en cuenta las características propias de la Carrera, de manera que se pueda reflexionar sobre la oferta académica, sin perder de vista el objetivo de la formación de docentes con pertinencia cultural y lingüística, y con habilidades para orientar procesos educativos que impulsen el desarrollo de los pueblos indígenas.

Características de los estudiantes en la Carrera de EIB en línea

En el momento de la migración a la modalidad en línea, en el año 2018, el equipo docente observó fuertes cambios en la configura-

ción del perfil de los estudiantes. Si bien se seguía contando con una cantidad reducida de estudiantes con un perfil similar al de cuando nació la Carrera, ahora se notaba la presencia mayoritaria de estudiantes recién graduados del bachillerato, sin experiencia de trabajo en aula, con fuertes lazos urbanos, con poca experiencia rural, sin conexión directa con las organizaciones de su localidad y en situación de profunda pérdida de su lengua indígena. Un elemento que se mantenía, a todas luces, era que los nuevos estudiantes eran personas con limitaciones económicas y ciertas características de pérdida de identidad.

Esta constatación hizo que, al momento de cambiar de modalidad, se otorgue prioridad al aprendizaje o reaprendizaje de la lengua indígena, en este caso del quichua. Se hicieron muchos esfuerzos al interior de la Carrera para construir un curso de aprendizaje del quichua, que sea sistemático y completo. Este fue pensado para trabajar desde una modalidad totalmente virtual y orientado a estudiantes monolingües.

Por otra parte y en vista de que los estudiantes presentaban un perfil con escasa o nula experiencia docente de aula, se dio mayor empuje a las prácticas preprofesionales asignándoles más horas en la malla curricular. El objetivo de las prácticas es:

> Que los futuros educadores apliquen los conocimientos discutidos en clase y desarrollen las tareas claves del oficio del docente de educación básica: diseño de propuestas y planificación, docencia, evaluación, etc. También se incluye momentos de diseño, desarrollo y evaluación de proyecto educativo, propios del ámbito de la gestión. (UPS, 2019, p. 27)

De la misma forma, respondiendo a las exigencias formales del sistema educativo, se enfocó con mayor prioridad a desarrollar habilidades de planificación curricular. Se apuntó a una formación integral con la aplicación de cátedras integradoras y elaboración de proyectos integradores, que permitieran a los estudiantes orientar sus prácticas preprofesionales a la articulación de todos sus aprendizajes logrados en las distintas asignaturas.

Finalmente, debido a la débil conexión de los nuevos estudiantes con sus comunidades y organizaciones, el aval, que antes se pedía obligatoriamente, ahora ya no es una exigencia para el ingreso. Sin embargo, la Carrera sigue siendo una de las pocas ofertas formativas de educación superior casi exclusiva para población con escasos recursos económicos, que habitan en comunidades y poblaciones alejadas de los centros urbanos. Gracias a que ahora se oferta la Carrera en modalidad en línea, en algunos lugares esta resulta la única oferta compatible con la disponibilidad de tiempos y recursos para muchos jóvenes de pueblos y nacionalidades indígenas y población campesina.

Momentos para el aprendizaje en la modalidad en línea

Para el trabajo en línea, la UPS cuenta con una plataforma virtual denominada Ambiente Virtual de Aprendizaje Colaborativo (AVAC), la cual está disponible las 24 horas del día, los siete días de la semana. Este entorno virtual está diseñado para que todas las asignaturas incluyan cuatro unidades temáticas, con secciones para presentar los contenidos, objetivos, el material de lectura, reflexión o investigación, las instrucciones de las actividades de aprendizaje, espacios para entrega de actividades y para registrar sus dudas e inquietudes.

En esta modalidad se mantienen los dos momentos para el aprendizaje: el primero, de aprendizaje autónomo, donde cada estudiante organiza y regula su propio proceso; el segundo, con acompañamiento docente, que se materializa en las clases y tutorías en línea, en mensajería por correo electrónico y la comunicación por medio de foros y chats. Además, se ejecutan las tutorías colectivas presenciales como un espacio adicional de interacción y aprendizaje; estas tutorías no son obligatorias y son complementarias a la formación en línea, ya que las disposiciones de esta modalidad no exigen este tipo de acompañamiento presencial en territorio.

Al respecto, vale aclarar que estos momentos de aprendizaje presenciales con los estudiantes se instituyeron en la Carrera como tutorías colectivas presenciales, para no perder la riqueza de aprendizajes que se generan en la interacción directa con los estudiantes y

para garantizar el acompañamiento cercano a los estudiantes que así lo requieran. Se realizan dos tutorías colectivas por cada nivel y por cada asignatura, las cuales se orientan a afianzar la comprensión de la información revisada en línea, reflexionar, analizar críticamente los aprendizajes y/o aplicar concretamente los nuevos conocimientos. Las tutorías colectivas presenciales también permiten mantener el contacto y la interacción con los estudiantes, aspecto que no es de menor importancia dadas las procedencias geográficas de los estudiantes.

Ciertamente, la modalidad en línea exige una dinámica de planificación del proceso educativo, un tanto distinta de lo que significó la modalidad a distancia, ya que ahora se cuenta con un ambiente de aprendizaje en línea. Para ello es necesario preparar previamente el aula base de cada asignatura, se designa un docente autor encargado de diseñar toda la asignatura, organizarla, nutrirla con los recursos y materiales de aprendizaje (textos, videos, audios, presentaciones, etc.), establecer actividades de aprendizaje y de evaluación, así como diseñar los espacios y formas de intercambio docente-estudiante para la comunicación permanente y garantizar la retroalimentación.

Al inicio de cada semestre se revisan las planificaciones y el diseño de las aulas base a través de un docente revisor o de un grupo de docentes tutores que hacen aportes, actualizaciones y/o adecuaciones al diseño inicial.

En la formación que se brinda al interior de la Carrera de EIB no se contempla la memorización de contenidos, lo que se prioriza es la comprensión de estos y su consecuente aplicación práctica. Para ello, muchas de las actividades de aprendizaje que luego se evalúan implican procesos de observación, indagación, aplicación, comprobación y análisis comparativo. Todo esto le permite al estudiante, por un lado, reconocer su contexto familiar, social y comunal, y por otro, reparar críticamente en los elementos culturales y lingüísticos propios de sus contextos, para luego establecer su valor, su vigencia y su importancia en el ámbito de la socialización formal de las generaciones jóvenes.

A lo largo de la Carrera se han priorizado procesos de evaluación no tradicionales y a partir de un acompañamiento cercano a los

estudiantes. No obstante, bajo la modalidad en línea, la evaluación de los aprendizajes toma unas características particulares que se enmarcan en las posibilidades de la propia modalidad. Una apuesta particular de la Carrera de EIB es que las evaluaciones tengan un componente teórico y uno práctico para interrelacionar conocimientos, saberes y destrezas. Sin embargo, en varios momentos se encuentran limitaciones como la copia, el mal uso de inteligencia artificial o la comprensión limitada de las consignas. Por otro lado, los estudiantes se enfrentan a la conectividad de mala calidad en las zonas más alejadas, falta de energía eléctrica, tiempo escaso y espacios poco apropiados para realizar sus evaluaciones.

Todo lo anterior limita la realización de evaluaciones con mayor pertinencia cultural y lingüística. De ahí que se resalta la realización de actividades como la elaboración de videos desde el propio contexto de vivencia del estudiante, entrevistas a miembros de su familia y comunidad, realización de historias de vida, redacción y recuperación de cuentos tradicionales, elaboración de material educativo apropiado a su contexto, sesiones de discusión y debate, presentación de resultados de proyectos de intervención educativa, entre otros.

Logros y limitaciones de la modalidad en línea para el trabajo docente

Desde la perspectiva de los docentes de la Carrera, el primer aspecto positivo que resalta de la modalidad en línea es la comunicación continua con y entre los estudiantes, a través de los distintos medios tecnológicos. En la modalidad a distancia, la comunicación entre docentes y estudiantes era esporádica y llevaba su tiempo, ya dependía de los encuentros presenciales. En línea, por el contrario, exige una permanente comunicación y conexión entre docentes y estudiantes, misma que es y debe ser rápida, oportuna y constante.

Esta cualidad deriva en otra ventaja, la de atender a estudiantes de distintas zonas y regiones del país e incluso del mundo. Muchos viven en zonas alejadas de centros poblados o ciudades, como la Amazonía, donde es difícil desplazarse por carretera y los bachilleres no suelen acceder a ofertas académicas de ningún tipo. También hay

quienes viven en ciudades de la Costa y algunos que, por efectos de la migración, continúan sus estudios fuera del país.

Un rasgo positivo evidente es la plataforma, que permite organizar los contenidos en unidades didácticas, contar con materiales digitales, audiovisuales y recursos descargables para los estudiantes. Los materiales educativos para el aprendizaje son más interactivos, se utiliza las herramientas tecnológicas dentro de los recursos didácticos y algunas actividades de aprendizaje se evalúan en el aula virtual.

Asimismo, existe la posibilidad de diversificar tareas, desarrollar procesos de acompañamiento, retroalimentación y evaluación en línea. En esta modalidad existe una gran variedad de herramientas para sustentar el trabajo académico, existe la posibilidad de organizar actividades sincrónicas y asincrónicas.

Se señala también la normativa acerca de los programas en línea, así como los lineamientos de la UPS que plantean que, en esta modalidad, el trabajo formativo es prácticamente autónomo. Sin embargo, desde la perspectiva de algunos docentes, un aspecto negativo es que se ha reducido drásticamente la cantidad de lecturas en las distintas asignaturas y las que quedan son realizadas de manera superficial porque el tiempo que los estudiantes le dedican a leer los textos es muy escaso. En este sentido, la distribución de unidades y temáticas en el AVAC no permite la asignación de mucho material de lectura, debido a que cada unidad termina siendo desarrollada en 15 días. No obstante, en cambio, otros docentes sostienen que esta opinión no es del todo cierta, pues depende mucho del tema de la asignatura y de su planificación previa.

De la misma forma, algunos docentes sostienen que las tutorías colectivas presenciales se convirtieron en un condensado de toda la materia. Es decir, debido al poco tiempo que se tiene para desarrollar las asignaturas, dichas tutorías resultan casi insuficientes para realizar todo lo planificado, de modo que se deben ajustar tiempos, apretar actividades y en algunos casos trabajar temas de manera superficial. En la modalidad a distancia, los encuentros presenciales servían para el desarrollo de las asignaturas, estos encuentros tenían un valor pedagógico extraordinario al ser de asistencia obligatoria

en ellos confluían todos los estudiantes y se podría aprovechar pedagógicamente para trabajar los contenidos de las asignaturas. Bajo la actual modalidad cabe la pregunta si se debiera replantear el objetivo de las tutorías colectivas presenciales. A esto se suma que no todos los estudiantes asisten a las tutorías colectivas presenciales, ya que estas no pueden ser obligatorias, por tanto, el acompañamiento presencial a los estudiantes se reduce aún más. Así mismo, debido a la reducida cantidad de encuentros presenciales al semestre, la interrelación con los estudiantes se ve también limitada.

Otra ventaja que se tiene trabajando en línea es la facilidad para los estudiantes de contar con un acceso permanente y ágil a los recursos y materiales de formación. Cada asignatura tiene una organización interna que facilita el acceso de los estudiantes a una diversidad de materiales (textos, videos, audios, esquemas, imágenes, etc.) relativos a su formación y que se encuentran disponibles permanentemente.

Los docentes también destacan como positivos los cambios en cuanto a la revisión de tareas, ya que antes esto dependía de su acceso físico a ellas. Con la modalidad en línea los estudiantes ya no deben imprimir sus actividades, lo que les facilita su entrega formal y se evitan inconvenientes y gastos de impresión.

Finalmente, la modalidad en línea implica una permanente capacitación y producción por parte de los docentes y al mismo tiempo un proceso de aprendizaje dinámico, atractivo, novedoso y gratificante. Además de que permite a los estudiantes, dadas sus condiciones económicas, la posibilidad de estudiar mientras trabajan.

Algunas conclusiones

Por lo mostrado en el presente documento, se aprecia una experiencia educativa que durante 30 años ha dado respuesta a las necesidades formativas de población indígena en el ámbito de la educación.

La dinámica de la Carrera, sus cambios y transformaciones se dieron en virtud de tres fuerzas: por un lado, las demandas y necesidades de la propia población, por otro, las exigencias formales del sistema de educación que regula la oferta formativa de las institucio-

nes de educación superior y que demanda de los egresados determinadas habilidades y destrezas y finalmente, la propia institución universitaria que intenta comprender y dar respuesta a los procesos formativos orientados hacia población indígena, las adecuaciones y particularidades que supone dicha tarea en los ámbitos administrativo, curricular y docente.

El perfil de estudiantes cambió con el tiempo, así como cambiaron también las comunidades y sociedades indígenas. Estas transformaciones se muestran sobre todo en dos ámbitos: generacionales y de género: por un lado, se trata de un cambio que implica urbanización, abandono de la lengua indígena y la transmisión intergeneracional de saberes; por otro lado, implica el aumento de la población femenina entre las estudiantes y graduadas, así como su participación en espacios de trabajo y relación comunitaria. Por todo ello, el proceso formativo de la Carrera también debió modificarse, sin embargo, sigue siendo una apuesta formativa y transformadora para las poblaciones indígenas.

En tiempos de mucha precariedad educativa, especialmente en los niveles de ingreso de la población indígena a la educación superior en el Ecuador, la modalidad en línea aparece como una respuesta alternativa. Esta modalidad contribuye a que muchos estudiantes se mantengan en el sistema de educación formal, aunque también existen grandes limitaciones, pues si no hay previos hábitos de lectura y de trabajo autónomo, los estudiantes se enfrentan a dificultades en su proceso formativo.

En el afán de tener una mirada autocrítica se debe reconocer que la modalidad en línea exige un tiempo de adecuación, adaptación, un tiempo para ir creando una cultura educativa online. En ese sentido, las limitaciones señaladas en la actual modalidad pueden estar mostrando que estudiantes y docentes aún no estamos capacitados para desempeñarnos en esa cultura *online*. Por otro lado, no deja de estar presente una cierta nostalgia las acciones y trabajos realizados en la Carrera cuando funcionaba en modalidad a distancia.

Como se ha visto, ambas modalidades tienen sus logros y dificultades al momento de trabajar la formación de maestras y maes-

tros en EIB. Estos logros deben ser evidenciados para mantenerlos como elementos que nutren la tarea docente al interior de la Carrera. Asimismo, las limitaciones o debilidades que presentan cada una de las modalidades de formación deben ser analizadas y reflexionadas a la luz de lograr mejores procesos formativos. Se apunta al aprendizaje crítico de la propia experiencia. Cabe señalar nuevamente, que esta reflexión se realiza desde la visión de los y las docentes de la Carrera por lo que falta la visión de los y las estudiantes que se propone para una investigación posterior.

Desde la normativa nacional y las disposiciones formales existe una lógica de planificación y organización de los procesos de la educación superior en línea, sin embargo, la Carrera de EIB se ha posicionado desde su propia particularidad, nutrida por su experiencia, al mantener las tutorías presenciales en los territorios de los estudiantes. Esa experiencia ha permitido confirmar que para los estudiantes es muy importante la relación presencial con sus compañeros y con los docentes. No se trata, entonces de ir en contra de la normativa, sino de adecuar una modalidad en línea a las características de la población a la que se dirige.

Para finalizar, dejamos algunas inquietudes que pueden abrir perspectivas de investigación y reflexión: ¿cómo se tendrían que configurar las aulas virtuales para la población que tiene fuertes lógicas grupales, orales y de intercambio, más aún, cuando la educación en línea se presenta eminentemente individualista? ¿De qué manera se puede seguir trabajando en la formación de educadores interculturales bilingües articulando lo mejor de la modalidad en línea y la riqueza de la experiencia en la modalidad a distancia? ¿Cómo hacer para seguir apuntando a un trabajo educativo con pertinencia social, cultural, lingüística, sin caer en la rigidez formal de una modalidad u otra?

Referencias bibliográficas

Farfán, M. (2009). Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, formación en educación intercultural bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana. En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e inter-*

culturalidad en educación superior: experiencias en América Latina (pp. 285-295). UNESCO. https://bit.ly/41IY97w

Granda, S. e Iza, A. (2012). Los salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas: el caso del Programa Académico Cotopaxi (PAC). En L. Vázquez, J. F. Regalado, B. Garzón, V. H. Torres y J. Juncosa, *La presencia salesiana en Ecuador: perspectivas históricas y sociales* (2ª ed, pp. 647-670). Abya-Yala.

Iza, A. (2014). Pedagogía salesiana y pueblos diversos: experiencias de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe. En VV. AA., *Congreso nacional: Pedagogía de Don Bosco: Reflexiones, experiencias y desafíos, memoria académica* (pp. 319-322). Abya-Yala. https://bit.ly/43FSCRR

Iza, A., Ávila, D., Villagómez, M. S., Granda, S. y Guamán, J. I. (2019). *"Las mujeres indígenas podemos salir adelante" retratos y relatos de mujeres indígenas universitarias*. Abya-Yala.

Manangón, J., Baltazar, E. y Trávez, P. (1992). Sistema de escuelas indígenas de Cotopaxi. En V. H. Torres (ed.), *La escuela india: ¿integración o afirmación étnica?* (pp. 61-85). COMUNIDEC. https://bit.ly/4bGxlte

CES. (2018). *Reglamento para carreras y programas académicos en modalidades en líneas, a distancia y semipresencial o de convergencia de medios*. CES. https://bit.ly/3XLUHYH

UPS. (2019). *Proyecto de Ajuste Curricular de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe*.