

# LA EDU CA CIÓN

**en contextos  
rurales  
ecuatorianos.  
Algunas  
experiencias**

**Aura Rosalía  
Zhigue Luna  
(Compiladora)**





# **LA EDUCACIÓN**

**en contextos rurales ecuatorianos.  
Algunas experiencias**

**Aura Rosalía Zhigue Luna  
(Compiladora)**

Diseño de carátula y edición: D.I. Yunisley Bruno Díaz  
Dirección editorial: PhD. Jorge Luis León González

Sobre la presente edición:  
© Editorial EXCED, 2025

ISBN: 978-9942-560-04-9

Podrá reproducirse, de forma parcial o total el contenido de esta obra, siempre que se haga de forma literal y se mencione la fuente.

El contenido del texto y sus datos en su forma, corrección y confiabilidad son de exclusiva responsabilidad de los autores, y no representan necesariamente la posición oficial de la editorial EXCED.

Se permite descargar la obra y compartirla siempre que se den los créditos a los autores, pero sin posibilidad de alterarla de ninguna forma ni utilizarla con fines comerciales. El manuscrito fue previamente sometido a evaluación abierta por pares y aprobado por el Consejo Editorial, con base en criterios de neutralidad e imparcialidad académica.

EXCED se compromete a garantizar la integridad editorial en todas las etapas del proceso de publicación, evitando plagios, datos o resultados fraudulentos y evitando que los intereses económicos comprometan los estándares éticos de la publicación.



Editorial EXCED  
Dr. Kennedy Nueva. 2do Callejón 11  
A. Manzana 42, Número 26.  
Guayaquil, Ecuador.  
E-mail: [editorial@excedinter.com](mailto:editorial@excedinter.com)

# **LA EDUCACIÓN**

**en contextos rurales ecuatorianos.  
Algunas experiencias**

**Aura Rosalía Zhigue Luna  
(Compiladora)**

# COMITÉ EDITORIAL

**Maritza Librada Cáceres-Mesa,**

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

**Yamilka Pino-Sera,**

Universidad de Holguín, Cuba

**Samuel Sánchez-Gálvez,**

Universidad de Guayaquil, Ecuador

**María Hernández-Hernández,**

Universidad de Alicante, España

**Héctor Tecumshé-Mojica-Zárate,**

Universidad de La Sierra, México

**Yadir Torres-Hernández,**

Universidad de Sevilla, España

**Rodolfo Máximo Fernández-Romo,**

Universidad Autónoma de Chile, Chile

**Kenia Noguera-Nuñez,**

Universidad Católica Santo Domingo, República Dominicana

**Oscar Alberto Pérez-Peña,**

Universidad Internacional de La Rioja, España

**Marily Rafaela Fuentes-Aguila,**

Universidad Metropolitana, Ecuador

**Nancy Malavé-Quintana,**

Universidad Rey Juan Carlos, España

**Lázaro Salomón Dibut-Toledo,**

Universidad del Golfo de California, México

**Luisa Morales-Maure,**

Universidad de Panamá, Panamá

**Farshid Hadi,**

Islamic Azad University, Irán

**Mikhail Benet-Rodríguez,**

Fundación Universitaria Cafam, Colombia

<b>PRÓLOGO .....</b>	<b>09</b>
----------------------	-----------

<b>Introducción .....</b>	<b>11</b>
---------------------------	-----------

## **CAPÍTULO I.**

Contextualización del currículo para las instituciones rurales adaptadas a la educación para el desarrollo sostenible

1.1. Currículo y ruralidad: hacia una educación contextualizada .....	15
---	----

1.2. El currículo en contextos multigrado .....	26
---	----

1.3. La sostenibilidad en el currículo escolar .....	32
--	----

## **CAPÍTULO II.**

Propuesta de estrategias tecnológicas formativas en el proceso de enseñanza aprendizaje

2.1. Tecnologías al servicio del aprendizaje: una nueva mediación pedagógica .....	51
--	----

2.2. La mediación tecnológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje .....	57
--	----

2.3. Estrategias tecnológicas formativas .....	62
--	----

2.4. Resultados de la aplicación de estrategias tecnológicas formativas .....	65
---	----

## **CAPÍTULO III.**

Estrategia de evaluación formativa para el aprendizaje significativo en estudiantes de escuelas rurales multigrado

3.1. Evaluación formativa: clave para un aprendizaje significativo .....	83
--	----

3.2. La escuela rural multigrado: características, desafíos y contexto actual .....	97
---	----

3.3. Propuesta de estrategia de evaluación formativa .....	99
--	----

3.4. Algunos resultados de la implementación de la estrategia .....	105
---	-----

## CAPÍTULO IV.

### Estrategias pedagógicas diversificadas para la educación inclusiva en el contexto del objetivo de desarrollo sostenible 4

4.1. Educación hacia la inclusión .....	111
4.2. Estrategias y prácticas pedagógicas inclusivas .....	121
4.3. La escuela multigrado y sus procesos pedagógicos.....	130
4.4. Propuesta de estrategias pedagógicas diversificadas para el contexto rural multigrado y la perspectiva del ODS 4 .....	132
4.5. Resultados de la aplicación de estrategias pedagógicas diversificadas para la educación inclusiva en una escuela rural multigrado .....	137

## CAPÍTULO V.

### Propuesta de Gestión Pedagógica para el desarrollo de prácticas ambientalistas

5.1. Gestión pedagógica para una educación ambiental transformadora .....	152
5.2. La gestión en el ámbito educativo .....	158
5.3. La Gestión pedagógica para la práctica ambientalista...166	
5.4. Programa para promover las prácticas ambientalistas....172	
5.5. Resultados de la implementación del programa para promover prácticas ambientalistas .....	178

## CAPÍTULO VI.

### Modelo de implementación de los objetivos de educación sostenible (ODS4) en el sistema de educación intensiva

6.1. Formación para la sostenibilidad: un enfoque educativo integral .....	190
6.2. Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4) .....	196
6.3. Educación intensiva e inclusión: enfoques y articulaciones pedagógicas .....	198
6.4. Cumplimiento del ODS4 en el sistema de educación intensiva .....	201
6.5. Propuesta de un modelo que contribuya a la implementación del ODS4 en el sistema de educación intensiva de la unidad educativa “Octavio Cordero Palacios” (Objetivo 3) .....	215

# PRÓLOGO

La educación básica es la etapa formativa fundamental en la vida de todo individuo, ya que establece las bases para el desarrollo académico, social y emocional. En este contexto, la gestión educativa juega un papel crucial, pues no solo organiza el proceso de enseñanza, sino que también optimiza las prácticas pedagógicas para garantizar una educación de calidad. La correcta gestión educativa es la que transforma los desafíos del sistema educativo en oportunidades de mejora, permitiendo que los estudiantes se desarrollen en un entorno adecuado que favorezca su crecimiento integral.

Este libro aborda la gestión educativa desde una perspectiva profunda y multidimensional, brindando una reflexión crítica sobre la importancia de una administración eficiente en las instituciones educativas de nivel primario. Con una estructura que combina teoría y práctica, el texto presenta herramientas y estrategias que permitirán a los profesionales de la educación adaptarse a las transformaciones que demanda el mundo moderno, incorporando las tecnologías y metodologías más avanzadas en el ámbito educativo.

La obra se enfoca en los aspectos clave de la gestión, tales como la planificación curricular, la evaluación del aprendizaje, la convivencia escolar, y el liderazgo pedagógico. A través de una reflexión continua sobre la práctica, el libro ofrece soluciones aplicables que contribuyen no solo a la mejora de los procesos educativos, sino también al fortalecimiento del sentido de comunidad en las aulas, un componente esencial para el éxito escolar.

Este libro está destinado a educadores, directores, investigadores y todos aquellos que buscan fortalecer su práctica docente y contribuir a un sistema educativo

más equitativo y eficiente. A través de estas páginas, se invita al lector a un ejercicio de análisis profundo y a la implementación de estrategias que mejoren la calidad educativa y, por ende, la formación de los futuros ciudadanos de la sociedad.

**Javier Moreno-Tapia**

**Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.**

# INTRODUCCIÓN

La educación básica constituye la piedra angular de cualquier sistema educativo, siendo el primer escalón en la formación integral de los individuos. Es en esta etapa donde se cimentan las bases del conocimiento, las habilidades sociales y los valores que guiarán a los estudiantes a lo largo de su vida. Sin embargo, para que este proceso sea efectivo, es imprescindible contar con una gestión educativa que no solo administre recursos, sino que también impulse prácticas pedagógicas innovadoras y adaptadas a las necesidades del contexto.

En este sentido, la gestión educativa se presenta como un campo interdisciplinario que integra conocimientos de la administración, la pedagogía y las ciencias sociales, con el objetivo de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La gestión no se limita a la organización y supervisión de las actividades escolares, sino que abarca la planificación estratégica, la evaluación continua y la implementación de políticas que favorezcan un ambiente educativo inclusivo y de calidad.

Uno de los pilares fundamentales de una gestión educativa efectiva es la formación continua de los docentes. Los maestros no solo deben dominar los contenidos curriculares, sino también estar capacitados para manejar diversas metodologías de enseñanza, utilizar tecnologías educativas y adaptarse a las particularidades de cada grupo de estudiantes. La actualización pedagógica constante permite a los educadores responder de manera adecuada a los retos que presenta la diversidad en el aula y a los cambios en las políticas educativas.

Además, la participación activa de la comunidad educativa es esencial para el éxito de cualquier proyecto pedagógico. La colaboración entre docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades

educativas crea un entorno propicio para el aprendizaje, donde se comparten responsabilidades y se establecen objetivos comunes. Esta sinergia fortalece el sentido de pertenencia y compromiso, factores determinantes en la mejora de los resultados educativos.

En el contexto actual, marcado por la globalización y la transformación digital, la gestión educativa debe ser flexible y capaz de adaptarse a los cambios rápidos y constantes. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso educativo ofrece nuevas oportunidades para enriquecer la enseñanza, pero también plantea desafíos en términos de formación docente, infraestructura y equidad en el acceso.

Este libro pretende ofrecer una visión integral de la gestión educativa en la educación básica, abordando tanto los aspectos teóricos como prácticos que inciden en su desarrollo. A través de un enfoque reflexivo y analítico, se busca proporcionar herramientas y estrategias que permitan a los profesionales de la educación mejorar su práctica y contribuir al fortalecimiento del sistema educativo en su conjunto.

La estructura del libro se organiza en varios capítulos que abordan temas clave como la planificación curricular, la evaluación del aprendizaje, la gestión de la convivencia escolar, el liderazgo pedagógico y la participación comunitaria. Cada capítulo incluye estudios de caso, ejemplos prácticos y propuestas metodológicas que facilitan la comprensión y aplicación de los contenidos. Los aportes son resultados del cumplimiento de tareas formativas dentro de la maestría en Gestión Educativa y como parte del proyecto de investigación "Orientación psicopedagógica en el contexto escolar familiar", ambos de la Universidad Metropolitana, Sede Machala.

Es importante destacar que este documento no pretende ser una guía rígida o un manual de instrucciones, sino una invitación a la reflexión y al diálogo sobre las prácticas educativas. La gestión educativa es un proceso dinámico y contextualizado, que requiere de la creatividad, el compromiso y la colaboración de todos los actores involucrados.

Visto de esta forma, se espera que este libro sea una herramienta útil para docentes, directores, supervisores y todos aquellos interesados en mejorar la calidad de la educación básica. La formación de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con su entorno comienza en las aulas de la educación básica, y es responsabilidad de todos garantizar que este proceso se lleve a cabo de manera efectiva y equitativa.

**Aura Rosalía Zhigue Luna**

**Compiladora**



# CAPÍTULO I.

Contextualización del currículo para las instituciones rurales adaptadas a la educación para el desarrollo sostenible

Gladis Sanmartín Ramón

Gloria Noemí Cuenca

## 1.1. Currículo y ruralidad: hacia una educación contextualizada

Según Stabback (2016), “*el currículo representa una selección consciente y sistemática de conocimientos, capacidades y valores; una selección que incide sobre la manera en que se organizan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación para abordar cuestiones como qué, por qué, cuándo y cómo deberían aprender los estudiantes*”. (p. 6)

De esta manera en términos generales se entiende que el currículo en todos sus espacios de ejecución mantiene alianzas políticas y sociales, las cuales deben estar reguladas por objetivos y propósitos educativos de alto impacto para un crecimiento integral del individuo.

Para cubrir los requerimientos educativos en espacios rurales,

sin duda el currículo debe estar contextualizado y enmarcado en el desarrollo sostenible, por las propias características que estas zonas aun proporcionan a sus habitantes. Hauf (1987), afirma que el “*desarrollo sostenible es aquel desarrollo que satisface las necesidades actuales, sin poner en riesgo, que las futuras generaciones puedan satisfacer sus propias necesidades*”. (p.46)

Litznetr (2019), menciona el concepto de sustentabilidad se ha afianzado en todos los ámbitos y conducta del ser humano, tanto es así que la educación aprovecha estas oportunidades para trasladar sus bases de protección ambiental de manera transversal e interdisciplinar en la enseñanza- aprendizaje. De ahí que el desarrollo sostenible aplicado a la Educación tiene como objetivo aportar en los estudiantes conocimientos, actitudes y valores esenciales para mejorar sus estilos de vida fortaleciendo la equidad y de esta manera lograr transformaciones sociales efectivas y perdurables.

Por tal razón se ve necesario priorizar las mejoras pedagógicas a las instituciones rurales, las cuales, requieren de transformaciones profundas e integrales, que les permitan mantenerse en su localidad, generando el desarrollo económico y el rendimiento de los estudiantes, padres de familia y docentes; y es en este espacio donde el currículo contextualizado juega un gran papel en la adquisición de aprendizajes, es así que Delgado, et al. (2018), manifiestan que “*el currículo, es flexible y abierto a la contextualización, es decir, puede ser aplicado en muchas formas diferentes en todo el país, de acuerdo al entorno de cada institución educativa*”. (p. 64)

Para lograr un currículo cambiado y mejorado, debe estar enfocado en replantear el paradigma educativo presente; ya que el mismo no estaría respondiendo a las necesidades académicas del siglo XXI. No se trata de poseer una guía pedagógica situada solo en contenidos, sino también alcanzar una educación orientada al cuidado y desarrollo del planeta. Esto puede lograrse sin infringir

el futuro de las nuevas generaciones, siendo competentes en la formación de ciudadanos conscientes, reflexivos y empáticos desde los espacios que la sostenibilidad demanda (Wee, 2017).

Es fundamental, también detallar que la clave del éxito en la aplicación del currículo flexible, radica en los docentes, pues son ellos quienes a través de la praxis, tienen la posibilidad de transformar sus prácticas en el aula para hacer del proceso enseñanza- aprendizaje; verdaderas experiencias de problematización de las realidades que viven los estudiantes, a partir de sus aportes significativo, metodológicos y estratégicos, que permitan enriquecer la formación educativa del educando con bases de sostenibilidad, ya que actualmente existe la teoría, pero aún no se ha dado oportunas capacitaciones para que el docente sepa cómo hacerlo, lo cual es también un trabajo pendiente para el Ministerio de Educación del Ecuador.

De acuerdo a los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos de Ecuador (2015), en cuanto a la tasa de analfabetismo en la población rural se registra un valor estancado del 3, 8 % desde el 2011 al 2014, lo que sin duda es una situación preocupante, ya que se puede evidenciar que no se ha dado procesos de intervención educativa pertinente por parte de los organismos encargados de la educación, dejando que la brecha existente entre ruralidad y urbanidad se mantenga.

También se puede verificar una realidad académica fraccionada. Wee (2017), refiere que no se implementa estrategias de intervención local que se encuentre enfocadas en su territorio, ya que no es lo mismo el entorno rural con el urbano, sin duda existe una gran diferencia en todos los aspectos ya sean económico, culturales y afectivos.

Dentro del contexto rural, aquí se pueden verificar espacios de trabajo desfavorables, desempleo, familias a corta edad, pobreza extrema, analfabetismo, entre otros aspectos; esto genera poca permanencia en sistemas formativos por parte de la población en

edad escolar. Por ello nace la iniciativa de proponer cambios al sistema de educación nacional, permitiendo que el currículo se acople a las necesidades que el entorno presenta y que el mismo dé respuestas a la población de manera práctica y eficaz (Arias, 2017).

De mantenerse esta problemática, donde el currículo no se encuentra relacionado al contexto donde se lo ejecuta y mucho menos está enfocado en las realidades actuales del desarrollo sostenible, se dará el aumento de desfases en la educación, ya que no se está cumpliendo con las metas propuestas por la ONU, que recordemos se desea alcanzar hasta el 2030, por otro lado no se está dando la oportunidad a la población rural de ser competentes con los retos de la vida urbana y finalmente no se dará aprendizajes pertinentes donde el medio ambiente sea los inicios de los nuevos conocimientos, que ayudan a generar actitudes sustentables que mejoren la calidad de vida de manera, cultural, económica y social.

Bajo estas consideraciones el objetivo planteado es proponer adaptaciones pedagógicas que permitan contextualizar el currículo de acuerdo a las realidades de las instituciones rurales y desarrollar aprendizajes sostenibles, para lo cual se aplicó la investigación cualitativa, debido a que la información adquirida es de tipo exploratoria y descriptiva, ya que las variables que fueron sujetas a investigar son de exposición social, no se necesitó de mediciones estadísticas, además para contrastar la información obtenida se empleó como técnicas la entrevista dirigida a los docentes, la encuesta a los estudiantes y la ficha de observación de clase.

La contribución que pretende alcanzar la presente investigación, es proponer cambios al currículo educativo, considerando dos aspectos relevantes; el primero contextualizar los contenidos de aprendizaje a los requerimientos que puntualmente los estudiantes necesitan aprender, esto debido al trabajo multigrado que

representa una institución rural, lo cual marca una diferencia al momento de compararla con el trabajo de una institución urbana, es decir que se labora con un solo año de educación básica; y el segundo implementar a las planificaciones curriculares al proceso de desarrollo sostenible, como una necesidad urgente de generar competencias, actitudes y valores factibles desde los primeros años de formación académica, en cuanto a la conservación del medio ambiente en todos sus niveles y espacios para poseer una verdadera calidad de vida, donde todos salgan beneficiados, especialmente sus propias localidades de origen.

De acuerdo con la línea de investigación: Contribución al desarrollo social, a través del mejoramiento de la educación, la salud, y la seguridad ciudadana propuesta por la Universidad Metropolitana (UMET) surge la necesidad de dar respuestas a las diversas interrogantes de un grupo determinado de estudio en este caso en el sector rural junto con sus aportaciones a la contextualización curricular y a la implementación del proceso de desarrollo sustentable a la enseñanza-aprendizaje, las mismas que asistirán a los programas de perfeccionamiento de las instituciones educacionales en el Ecuador.

La investigación aplicada, pretender mejorar la praxis del docente rural, dándole la oportunidad de innovar sus estrategias de enseñanza, donde el currículo se convierta en la base para los inicios de cambio que se necesita aplicar en el aula y que con ello se pueda potenciar actitudes acordes al desarrollo sustentable, comprometiendo a la comunidad educativa de manera inmediata al cuidado de su entorno.

Sin duda los hallazgos conseguidos, respaldan las necesidades que presentan los sujetos educativos en las zonas rurales, enfatizando propuestas factibles y alcanzables donde se pueda aportar desde nuestros espacios, como: autoridades de turno, directivos institucionales, docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad en general. Se pretende también que el docente

desde sus experiencias establezca una propuesta curricular al Ministerio de Educación del Ecuador, obtenida desde el trabajo de campo y de la investigación pertinente, con el fin de aportar de manera activa al mejoramiento de la calidad educativa y de esta manera obtener mejores perfiles en los estudiantes, donde prevalezca una mentalidad sustentable y responsable.

En el ámbito educativo, la ruralidad representa un espacio complejo y desafiante, caracterizado por realidades sociales, económicas y culturales diversas que influyen directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, las zonas rurales se distinguen por tener una baja densidad poblacional, economías centradas en la agricultura y patrones culturales distintos a los urbanos, lo cual genera condiciones particulares dentro de las aulas, a pesar de los retos evidentes, como la pobreza, el analfabetismo y el desempleo, también emergen oportunidades pedagógicas valiosas como la formación de grupos heterogéneos, la enseñanza colaborativa y el aprendizaje personalizado, este panorama demanda una mirada más profunda hacia el papel que cumple la educación rural en el desarrollo social, así como un reconocimiento de sus necesidades específicas (Galván Mora, 2020).

En este contexto, la práctica docente adquiere un valor fundamental, el docente rural no solo debe enfrentar limitaciones estructurales y materiales, sino también asumir con compromiso el diseño de estrategias pedagógicas que respondan a la realidad de sus estudiantes. Su labor se ve especialmente complejizada en las escuelas multigrado, donde conviven estudiantes de diferentes edades, niveles académicos y experiencias personales en un mismo espacio. Estos escenarios requieren de habilidades didácticas específicas, así como de una planificación contextualizada que permita fomentar el liderazgo, la autonomía y la participación del educando, la cercanía del docente con la comunidad, el conocimiento de su entorno y la capacidad

de vincular los contenidos escolares con la vida cotidiana, son elementos clave para lograr aprendizajes significativos en estas instituciones.

Finalmente, el currículo educativo debe ser considerado como un instrumento dinámico y adaptable, capaz de responder a las particularidades del contexto rural y multigrado. En lugar de aplicar un modelo homogéneo pensado para centros urbanos, se hace imprescindible proponer adaptaciones curriculares pertinentes, que integren conocimientos locales, recursos accesibles y metodologías inclusivas. La flexibilidad curricular, el uso de tecnologías apropiadas, la selección de contenidos relevantes y la formación docente continua son componentes esenciales para garantizar una educación de calidad, equitativa y transformadora en estos espacios.

A continuación, se plantea los diferentes conceptos relacionados con la educación rural, currículo educativo y desarrollo sostenible, propuestos por diferentes autores que sirven para la realización del presente trabajo de investigación.

### ***Educación rural***

El concepto de ruralidad ha estado frecuentemente asociado a tres fenómenos interrelacionados: una baja densidad demográfica, el predominio de la agricultura en la estructura productiva de una localidad o región, y unos rasgos culturales (valores, creencias y conductas) diferentes a los que caracterizan a la población de las grandes ciudades (Llambí y Pérez, 2007).

Díaz (2019), refiere que algunas de las ventajas existentes en las aulas rurales son: estudiantes de diferentes edades lo que da lugar a la formación de grupos académicos heterogéneos y flexibles, ambiente colaborativo, los niños de mayor edad se convierten en maestros de los más pequeños en diversas situaciones; relaciones sociales más provechosas; el proceso

de enseñanza-aprendizaje es personalizado, los educandos estudian en sus propios sectores.

Arias (2017), manifiesta otras características que describen a las zonas rurales, se encuentran los escenarios laborales desfavorables, desempleo, hogares a temprana edad, extrema pobreza, analfabetismo, entre otros aspectos relevantes. Esto da lugar a la poca permanencia en el sistema educativo por parte de la población en edad escolar. De ahí la importancia de proponer cambios al sistema educativo, donde el currículo se adapte a las múltiples problemáticas que el contexto presenta y sobre todo que el mismo de respuestas a las necesidades de la población de manera oportuna y eficaz.

Cragnoilino y Lorenxatti (2016), mencionan que las instituciones educativas que se encuentran en las zonas rurales deben responder a las normas y principios que rigen la política educacional en su conjunto. Cumplen con reglas y regulaciones propias del sistema de educación nacional, como el currículo vigente, decretos, reglamentos y otros instrumentos que regulan el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes.

Los autores en mención, sostienen que existen diversos diagnósticos donde se señalan las problemáticas que tienen las escuelas rurales procedentes del tratamiento homogéneo de condiciones formativas e institucionales, como son la urbana y la rural, por el hecho de que la primera es la única referencia de la realidad que se da a conocer, mientras que se ignora la dinámica propia, las características y cantidad de trabajo que académicamente se ejecuta en la escuela rural. De acuerdo con los problemas más puntuales que se registran en las instituciones rurales, se reconoce la necesidad de realizar adaptaciones precisas para mejorar la enseñanza-aprendizaje, considerando lo siguiente:

Proponer adaptaciones al modelo curricular para su aplicación en la ruralidad, aportando con orientaciones y criterios generales

que permitan la adecuación de los contenidos, métodos, técnicas, estrategias y demás elementos; que respondan a la realidad del entorno y necesidades de la población educativa rural.

Ajustar las actividades planificadas en el calendario escolar de tal manera que se pueda atender al trabajo en las aulas, a diversas acciones pedagógicas y acontecimientos de tipo social, permitiendo de esta manera la recuperación crítica de experiencias.

Seleccionar textos y demás recursos que estén acordes y ayuden a potenciar la realidad local.

Formar a los docentes para que puedan asumir la enseñanza multigrado, entendiendo y aplicando planes, programas y procesos educativos, donde se considere la contextualización rural del currículo y sus elementos.

Es importante destacar que la educación actual, necesita de cambios integrales especialmente en las instituciones rurales, ya que es en aquel espacio donde se verifica una enseñanza-aprendizaje golpeada y limitada. Para ello se requiere establecer diversas adaptaciones pedagógicas que permitan contextualizar al currículo educativo para las instituciones multigrado, Velásquez y Maguiña (2022), afirman que *“las adaptaciones curriculares son aquellas modificaciones hechas en el currículo educativo de un determinado lugar, éstas se ponen de manifiesto durante situaciones especiales logrando que los estudiantes adquieran los niveles de aprendizajes esperados para su edad”*. (p.881)

De acuerdo con el análisis realizado por el mismo autor, a continuación, establece los pasos a seguir para desarrollar las adaptaciones pedagógicas en base al contexto y necesidad académica del grupo:

**Primer paso:** Dar un giro al currículo educativo tradicional, valorando el contexto del estudiante y el acceso digital.

**Segundo paso:** Identificar el nivel cognitivo del estudiante para plantear los objetivos a alcanzar por áreas, aplicando actividades en base a territorio.

**Tercer paso:** Determinar el nivel de aprendizaje que se desea alcanzar con los estudiantes, considerando su contexto y experiencia previa.

**Cuarto paso:** Selección pertinente de actividades pedagógicas para el proceso de aprendizaje y evaluación del educando de acuerdo con su realidad local y acceso digital por parte del docente; es fundamental ir mejorando los resultados académicos logrados conforme se desarrolle el estudiante, ya que todos no poseen las mismas posibilidades para aprender.

**Quinto paso:** El docente al ser uno de los protagonistas para el logro de aprendizajes significativos, debe considerar lo siguiente:

Fomentar actividades de comprensión lectora, reduciendo la memorización teórica.

Crear actividades didácticas que generen el interés del educando, permitiéndoles realizar y aplicar proyectos en su localidad para beneficio de las personas que lo rodean, fomentando el gusto por aprender.

Mantener una conexión constante con los estudiantes con ayuda de las aplicaciones tecnológicas y de fácil acceso.

Selección idónea de los recursos didácticos que llamen la atención del estudiante, dando lugar a la motivación elemento valiosos para el aprendizaje. Se puede crear videos, dinámicas o juegos lúdicos. Dichos recursos deben ser concretos, precisos y contextualizados.

Aprovechar el medio natural del estudiante para los trabajos grupales, evitar actividades memorísticas que puedan favorecer al desinterés formativo.

## **Práctica docente**

Espinoza (2020), menciona que el docente es un profesional de la enseñanza que toma decisiones continuas, en contextos particulares, con el propósito de ampliar las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y adolescentes que son sus estudiantes. Su labor educativa demanda hoy, por un lado, más referentes que la sustente y el desarrollo de mayores competencias para concretarla; y, por otro lado, apoyos diversos y la implementación de políticas educativas integrales que posibiliten la mejora de las condiciones para que su labor educativa sea más eficaz, relevante y pertinente.

Las nuevas exigencias a los sistemas educacionales demandan de procesos dinámicos y flexibles, para lo que se requieren profesionales capaces de propiciar aprendizajes que permitan potenciar el desarrollo y calidad de vida de sus educandos.

Leyva y Guerra (2019), afirman que *“la práctica docente denota un conjunto de actividades que los profesores llevan a cabo como parte de su trabajo en el aula o en relación directa con el estudiante para el alcance de propósitos de aprendizaje”*. (p.9)

Es el docente quien guía los aprendizajes en base a las necesidades de los estudiantes, siempre con la responsabilidad de verificar si lo que enseña está acorde a lo que el grupo requiere aprender, aplicando estrategias, métodos y técnicas oportunas y concretas, más la utilización de recursos didácticos llamativos y motivadores propios del entorno escolar. Son muchos los imitantes que el docente rural encuentra en el camino, como el desinterés de intervenir realmente por parte del sistema educativo nacional en un cambio estructural del currículo, la pobreza de la localidad, analfabetismo de los padres de familia, migración, ubicación geográfica lejana, etc.

## 1.2. El currículo en contextos multigrado

La escuela multigrado, se caracteriza porque el docente trabaja de forma simultánea con estudiantes de diferentes años escolares a la vez (Castro, 2018). Dentro del aula multigrado, se encuentran estudiantes de diversas edades, de diferentes años de estudios, con niveles de aprendizaje propios, destrezas e información; además cuentan con estilos de vida familiar sumamente distinta (Montero, 2002).

El mismo autor manifiesta que, la pluralidad de los estudiantes que se educan en las aulas pluridocentes, bidocentes y unidocentes, permiten que al momento de participar en las clases, se registren acciones diferenciadas, ya que ponen de manifiesto sus niveles de aprendizaje, competencias, habilidades y experiencias de manera particular, esta variedad evidenciada dentro del aula, hace que el docente se comprometa a implementar una didáctica pensada en las particularidades de cada educando para que ellos puedan evolucionar en sus aprendizajes desde el nivel educativo que se encuentren. Es importante resaltar la riqueza formativa que se logra con la interacción de estos espacios unificados por los años académicos, pues si bien es cierto la experiencia de un grupo puede ayudar y motivar a otro.

Contreras (2019), detalla que en nuestro país las escuelas multigrados, representan el 36,43% del total de los establecimientos fiscales del nivel primario, esto quiere decir que una de cada tres instituciones educativas, son unidocentes, bidocentes o pluridocentes. Según Ames (2004), este tipo de instituciones se caracterizan por estar ubicadas en zonas de escasos recursos económicos, acceso restringido a cierto recursos, es decir estos establecimientos forman parte de los espacios más pobres del país, y esto se puede evidenciar, según los datos otorgados por el Instituto de Estadísticas y Censos (2018), describe que en junio del 2018, el sector rural registró un índice de pobreza del 43,0% del total de la población nacional.

La ubicación geográfica de las escuelas multigrado es generalmente alejada de las parroquias o ciudades principales, por ello se registra un limitado número de estudiantes, lo cual determina el modelo de escuela y la oferta educativa local. Heras y Guallas (2020), manifiestan que cuando el docente asume con responsabilidad el proceso de enseñanza y aprendizaje, en estos espacios multigrados, desarrolla una serie de aspectos que permiten una formación integral en los estudiantes y en la comunidad educativa; a continuación, se detalla algunas ventajas que trae consigo la formación en las instituciones educativas multigrado. Cuando el educando realiza tareas de clase durante un tiempo prolongado, desarrolla el sentido de la independencia, responsabilidad, autoformación y liderazgo, construyendo de manera particular sus aprendizajes (Ames, 2004).

El docente tiene la posibilidad de crear una buena relación con los padres de familia, involucrándolos en las acciones de la escuela, logrando vincularse con toda la comunidad educativa y sociedad en general que está cercana a la escuela (Quílez y Vásquez, 2012). Al poseer en el aula a los mismos estudiantes año tras año, el docente puede reconocer las actitudes y capacidades que poseen para desde ahí iniciar el nuevo proceso académico (Heras y Guallas, 2020). El docente puede impartir una formación académica, basada en la contextualización del estudiante.

El maestro debido al contacto que posee con el entorno del estudiante conoce la realidad de su grupo, lo que permite contextualizar diversas vivencias cotidianas para dar inicio a los nuevos aprendizajes (Heras y Guallas, 2020).

Castro (2018), puntualiza que los grupos multigrados poseen una característica homogénea, a pesar de que en toda institución educativa haya educandos diversos, en dichos establecimientos unidocentes, bidocentes y pluridocentes se hacen más evidentes, induciendo al docente en la aplicación de habilidades activas dentro de sus clases. Pero sobre todo induce al educador a

afrontar la formación académica de manera selectiva, donde sus enseñanzas encaminen al aprendizaje deseado y necesario para los estudiantes, basados en un currículo integrador contextualizado.

Stabback (2016), menciona que el currículo educativo es una guía primordial cada vez necesario para llevar a cabo las reformas pedagógicas orientadas a la adquisición de resultados de aprendizajes de alta calidad, dentro del currículo debe darse una selección pertinente y ordenada de conocimientos, capacidades y valores; dicha elección, interviene de manera directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre todo en la evaluación la misma que permitirá generar cuestionamientos como qué, por qué, cuándo y cómo deberían instruirse los educandos. Siguiendo con la idea del mismo autor, se puede definir en términos generales al currículo como un acuerdo gubernamental y social, el cual determina una visión común del colectivo; considerando a la vez las necesidades y demandas actuales ya sean mundiales, nacionales y locales. Es decir que el currículo debe poseer objetivos esenciales que la sociedad requiera.

Barraza (2018), destaca que a partir de las definiciones del currículo y bajo la experiencia laboral docente, se puede conceptualizar al currículo como una propuesta académica que posee una serie de acciones que el centro educativo ofrece a la comunidad con el objetivo de generar una formación integral óptima para las personas que accedan a ella y que toma validez debido a la confianza que la población deposita en la institución, donde se enmarque primordialmente la equidad, justicia, flexibilidad, democracia, participación, logrando de esta manera una verdadera calidad educativa. En sí Barraza (2018), establece que *“el Currículum es lo que la escuela ofrece: no un documento o un escrito, sino la puesta en marcha del proceso como tal”*. (p. 117)

Mallarino (2007), detalla que el currículo educativo comprendido desde una manera significativa, permite la inclusión y toma de decisiones que estén sujetas a un pluralismo teórico donde se especifiquen conceptos de importancia social, cultural, académica, desarrollo humano; lo cual enriquezca el diseño curricular y sus elementos a la hora de ser llevados a las aulas (contenidos, evaluación, estrategias metodológicas y propósitos) junto con la selección correcta de un modelo curricular que fundamente el contexto donde se dé su aplicación, de manera coherente, ética y política.

El currículo educativo llevado a la contextualización, se entiende como una oportunidad de construir principios, estrategias educativas, herramientas de evaluación, reflexión, confrontación de la realidad académica, estructuración y fortalecimiento de destrezas con criterios de desempeño y paradigmas, que guían la acción del docente y con ello de la educación que se imparte. Mallarino (2007), resalta que no se puede hablar de currículo de calidad sino ha sido comprometido a la contextualización, es decir llevado a una práctica formativa, donde sus metas sean establecidas a partir de las realidades territoriales que presenten los sujetos que desean educarse, considerando cada una de sus posibilidades y limitaciones ya sean de índole social, cultural, económico y afectivo; su ejecución llevada a espacios como la ruralidad, dará un efecto integrador y confiable.

Al referirnos al contexto escolar, se trata de identificar el entorno que rodea la escuela, considerando las debilidades y oportunidades por las cuales se ve sujeta. Dentro de la educación el contexto rural, permite identificar las necesidades más relevantes, para que, a partir de ellas se pueda desarrollar estrategias que ayuden a satisfacer las necesidades de la población (Montes, 2020).

Beraza Zabalza (2012), refiere la contextualización permite valorar una clara diferencia entre programa y programación, entre la lógica de lo general y la de lo situacional; muchos establecimientos han

orientado su labor educativa bajo un régimen general, es decir cumplen con los lineamientos de un currículo muy adherido a las disposiciones y reglamentos oficiales. Sin embargo, por lo contrario, cuando las instituciones optan por abrirse a su entorno y contextualizar su oferta educativa, los elementos curriculares toman otro camino: el medio se hace mucho más presente, la cotidianidad se convierte en un referido básico del aprendizaje y los educadores crean ambientes de enseñanza en el que se combinan los elementos y las necesidades que pertenecen a la vida real (Beraza Zabalza, 2012).

Asimismo, el autor anterior sostiene, que contextualización curricular interviene como una oportunidad pedagógica nueva y diferente, donde aprender no es absorber, decodificar, comprender y almacenar información para reproducirla cuando nos sea solicitado, aprender es identificar cada vez mejor el medio en que se vive y saber utilizar ese conocimiento en la cotidianidad, es decir aprender es empoderarse de su propio entorno, integrándose al mismo como sujeto competente y capaz de tomar decisiones.

Uno de los objetivos que se pretende alcanzar con la aplicación de un currículo contextualizado, es lograr que el estudiante adquiera conocimientos, capacidades, habilidades, competencias y valores justos e inclusivos, permitiéndoles disfrutar de una vida productiva, que se obtiene de adquirir aprendizajes de calidad. Los indicadores que permiten definir a un currículo contextualizado de calidad se verifican en el éxito alcanzado por los estudiantes cuando aplican positivamente sus aprendizajes para el progreso particular, social, físico, cognitivo, moral, psicológico y emocional (Stabback, 2016).

La calidad de un currículo contextualizado, para Stabback (2026), aumenta el potencial eficaz de la enseñanza-aprendizaje, es decir que la calidad de educación dependerá de los aprendizajes integrales de los estudiantes, que a su vez serán medidos por

la calidad de la enseñanza pertinente del docente. Para que el currículo surta el efecto competitivo, debería ser: planificado y sistemático, inclusivo y consultivo, liderado por profesionales del currículo, de carácter cíclico y sostenible.

Durante los años noventa, la terminología Desarrollo Sostenible (DS) surge como un elemento primordial en todos los eventos y conferencias políticas, generando un gran impacto mundial especialmente en el campo educativo; lo que ha permitido que actualmente se generen diversos postulados entre el léxico educación ambiental (EA), educación para el desarrollo sostenible (EDS) y educación ambiental para el desarrollo sostenible (De la Peña y Vinces, 2019).

La terminología desarrollo sostenible para la Organización de las Naciones Unidas (2010), refieren que se define bajo la satisfacción de las personas en la actualidad sin exponer las competencias de las generaciones futuras; se fundamenta por tres pilares esenciales: desarrollo económico, desarrollo social y la protección del medio ambiente.

Para analizar el concepto Desarrollo Sostenible y su influencia en el ámbito educativo, se ve necesario identificar el significado de estas dos palabras por separado. De la Peña y Vinces (2019), consideran que el desarrollo es el alcance de una mejor calidad de vida, donde el individuo pueda gozar plenamente de salud, educación, vivienda, trabajo digno, libertades políticas, la cultura, cumplimiento de los derechos, igualdad de género y la paz. Por otro lado, la sostenibilidad, desde el punto de vista ecológico ha evolucionado, ya no es tratado desde una perspectiva de la naturaleza; sino más bien ha adoptado una postura integral entre el ambiente y el ser humano, aprovechando y valorando los recursos que tiene para poseer un estilo de vida mejor.

López et al. (2017), señalan que es necesario y primordial tratar de alcanzar un futuro más sostenible, logrando la unificación de los asuntos ambientales y sociales, examinar su estrecha

interrelación, que permiten dar lugar a un nuevo paradigma de la sostenibilidad justa. La sociedad no será realmente sostenible a menos que la justicia ambiental, esté presente en los diferentes gobiernos, programas educativos, iniciativas y procesos de decisión, internacionales, nacionales y locales, que asumen como objetivo avanzar hacia un futuro que se acerque hacia el ideal de una humanidad sostenible en todos sus espacios, como: medioambiental, económico y social.

### **1.3. La sostenibilidad en el currículo escolar**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2025), en su afán de incluir a la sostenibilidad como una pieza clave en el currículo educativo, proporciona varias pautas para entender su influencia formativa desde una concepción humanística, donde se cumplan con los derechos, justicia social, respeto a la vida, dignidad humana, solidaridad mundial y la responsabilidad participativa para obtener un futuro sustentable.

La Organización de las Naciones Unidas, en su agenda 2030 (2018), para el desarrollo sostenible, aprobada en septiembre de 2015, instaura una perspectiva transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental, la misma que servirá como guía de trabajo durante los próximos 15 años; esta nueva hoja de ruta incluye temas importantes y necesarios para América Latina y el Caribe, como la supresión de la pobreza extrema, la disminución de las desigualdades, el incremento económico con trabajo digno para todos, pueblos sostenibles y el cambio climático.

En dicha agenda realizada por la Organización de las Naciones Unidas, se registran 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) los mismos que permitirán evaluar el punto de partida de los países pertenecientes a la región junto con la visión sostenible que se desea alcanzar, quedando plasmada de la siguiente manera:

1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.
2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades.
4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
6. Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos.
7. Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos.
8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos
9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.
10. Reducir la desigualdad en los países y entre ellos.
11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
14. Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques,

luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.

16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas.

17. Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

Cada uno de los ODS, poseen grandes intenciones sociales, económicas y medioambientales, que los países de la región pactaron conseguir para mejorar la calidad de vida del mundo. Para su acatamiento se necesita de las acciones conjuntas entre organizaciones públicas, empresas, sociedad civil y académica, tanto a nivel nacional como en el internacional (Chavarro et al., 2017; Litzner Ordóñez & Rieß, 2019).

### ***Educación para el desarrollo sostenible***

En la actualidad, dentro de la población mundial el 70% representa la población rural, de esta manera se puede evidenciar el contraste existente entre el campo y la ciudad, lo cual establece un inconveniente significativo para el desarrollo sostenible; la educación rural tradicionalmente ha sido abordada con políticas subsidiarias que se orientan a reducir brechas de pobreza; sin embargo, las instituciones rurales multigrado muestran un espacio único para aplicar una enseñanza inclusiva, que permita identificar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes junto con la organización del docente en comunidades de formación, utilizando la tecnología que en este momento se dispone (Peirano et al., 2015).

Sivira (2018), manifiesta que los factores particulares comprometidos, con los que aporta el desarrollo sostenible, son cinco: ambiental, social, político, educativo y cultural, los mismo

que son parte de la formación educativa rural, tanto en las acciones directas de la escuela y su entorno, junto con la acción humana que tiene que ver con el deterioro del medio ambiente. Las instituciones ubicadas en la ruralidad deben comprender que el desarrollo sustentable les proporciona una oportunidad significativa en el desarrollo de la calidad de vida del individuo, permitiéndoles distinguir las necesidades futuras de la sociedad y convirtiéndose en actores activos que protegen el medio ambiente.

Esto quiere decir que, si las escuelas rurales tienden a ser más sustentables en sus actividades educacionales de comunicación e información con los actores sociales del medio circundante, podrán activar el eje reflexivo en la cotidianidad de esfuerzos de ambas dimensionalidades de creación humana: escuela y comunidad, obteniendo mejores resultados de sobrevivencia, al mismo tiempo que se benefician con un valor económico y social, aportando a corto y largo plazo, el aumento de bienestar del colectivo, con un auténtico progreso de las generaciones presentes y futuras, tanto en su entorno inmediato como en el planeta (Sivira, 2018).

Es primordial entender que este proceso de cambio curricular es una estrategia de formación dirigida a toda la comunidad educativa, generada bajo una reflexión crítica del contexto y de las experiencias académicas desarrolladas cotidianamente, con el propósito de lograr aprendizajes significativos que dirijan las acciones de transformación de la realidad sobre la escuela rural en el siglo XXI (Peirano et al., 2015).

Campos y Contreras (2019), establecen que con esto se busca garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos, además de actitudes y valores necesarios para promover el desarrollo sostenible; en particular, mediante la educación de calidad y la adopción de estilos de vida que le permitan al individuo armonizar con su entorno.

## ***Antecedentes históricos***

En Latinoamérica, la educación rural es uno de los temas de investigación que mayor impacto ha adquirido, debido a su alto índice de necesidades detectadas durante estos últimos años. Avila (2017), menciona que la mayoría de los países vecinos han evidenciado que su política educativa se encuentra encaminada al desarrollo desde una perspectiva urbana, dejando de lado el valor que merece la formación rural y a su vez se ha potenciado aún más la brecha ya existente entre estos dos espacios académicos.

Los primeros inicios de la educación rural en el Ecuador, según Flores y Alvarado (2018), empezaron con un modelo formativo dictado por la historia cultural jesuita, las escuelas iniciales fueron sostenidas por el clérigo y solo podían estudiar las personas que pagaban su educación, quedando de lado el laicismo y las pocas oportunidades para la formación del ciudadano ecuatoriano. Al detallar los inicios de la educación rural en el país, es fundamental resaltar al señor Luis Arbenoiz, quien en base a la interacción con padres de familia de zonas marginales pudo establecer un informe, el mismo que fue presentado a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en 1969 con el objetivo de dar un giro a la realidad formativa que se vivía en los espacios pobres especialmente; este informe fue citado por tres razones necesarias:

Primero porque involucra la predisposición de los empleados de gobierno en resolver la situación de la educación en el Ecuador, segundo el desconocimiento de la ley en el área descrita y tercero que no se ha diferenciado que la escuela rural debe tener programas diferenciados de la escuela urbana y esto se basa en que se piensa que todo está bien porque se tomaron medidas en lo urbano sin investigar lo que sucede con los ámbitos rurales (Flores y Alvarado, 2018).

Montiel et al. (2017), consideran que la educación rural se ve sujeta a muchos elementos importantes que se debe considerar a la

hora de establecer cambios significativos, que beneficien a toda la comunidad educativa, uno de ellos es el currículo educativo que desde el siglo XX muchos teóricos han dado diferentes ópticas de su validez en los espacios de formación académica, uno de ellos fue John Dewey, quien resalta la importancia del estudiante y la pertinencia de su experiencia para el aprendizaje. Años posteriores Franklin Bobbit y Charter intentaron darle una secuencia a los contenidos que permitían dar una aproximación a un enfoque institucional del currículo.

Montiel et al. (2017), afirman que en los primeros años del siglo XX, inicia el desafío de renovar la educación a través del currículo, donde se considere como prioridad al estudiante, evitando que el mismo se centre solo en los contenidos de las diferentes disciplinas, sino más bien que se ajuste para el diseño de estrategias educativas que permitan lograr una enseñanza–aprendizaje acorde a los educandos, este cambio fue impulsado por pedagogos la Educación Progresista Norteamericana, además de psicólogos especialistas en aprendizaje y desarrollo infantil.

Uno de los eventos quizá más importantes del proceso histórico del currículo, está dado por Tyler (1986), manifiesta que *“el diseño del currículo debe estar orientado hacia la formulación de objetivos y la consecución de los mismo, son los puntos que orientan la selección de actividades de aprendizaje con tal fin”*. (p.4)

De esta manera se puede determinar la influencia del currículo educativo en la obtención de objetivos que estén encaminados a dar respuesta a las necesidades del colectivo, en este caso en el ámbito rural donde se debe dar la respectiva contextualización, es decir que vaya acorde a los sujetos formativos y a la realidad geográfica a la que se enfrentan diariamente; el currículo desde sus inicios fue elaborado bajo a la adquisición de metas a largo plazo, sin visión actitudinal, sino más bien como guía para el

cumplimiento de prácticas educativas frías y momentáneas. Hoy en día se ve necesario implementar en las aulas un currículo basado en la realidad donde se desenvuelve el educando, aprovechar los recursos que posee para potenciar no solo aprendizajes basados en destrezas con criterios de desempeño sino también desarrollar posturas sobre el cuidado del entorno que posee, solo así se podrá hablar de una verdadera educación de calidad.

La educación y la compleja vida que hoy poseemos como sociedad, activa la propuesta de plasmar en el aprendizaje de los estudiantes, desde edades tempranas mediante el currículo educativo, al desarrollo sostenible, con el afán de alcanzar la participación colectiva en los proyectos educativos, especialmente en instituciones que se encuentren en el contexto rural, lo que permita darle un sentido formativo real junto con el aprovechamiento de los recursos naturales y así garantizarles una mejor calidad de vida.

La preocupación por expandir la ideología del desarrollo sostenible como una alternativa de cambio a los efectos ambientales a nivel mundial, nace en las últimas décadas del siglo XX, Rendón et al. (2018), manifiestan que específicamente en Estocolmo en 1972, se lleva a cabo la Conferencia de las Naciones Unidas, la cual marcó inicio del movimiento ambiental y proclamó la interrelación entre las dimensiones económica, social y ambiental, para lograr en el individuo un proceso de toma de conciencia en su actuar frente a las realidades preocupantes que vive la tierra a causa del desarrollo económico destructivo de los países.

La Comisión de las Naciones Unidas, en 1983 crea la Comisión de Desarrollo y Medio Ambiente, integrada por científicos, políticos y demás profesionales en la rama ambiental, dirigidos por la primera ministra Gró Harlem Brundtland, realizan informe titulado *“Nuestro futuro común” donde se establece que “La sociedad debe modificar sus hábitos y estilo de vida para evitar que la crisis*

*social y la degradación del ecosistema natural se extiendan de manera irreversible*". (Ramírez et al., 2004, p.55)

Rendón et al. (2018), sostienen en el informe anterior que el concepto de desarrollo sostenible está sujeto a tres dimensiones esenciales como: económica, ambiental y social, las cuales a su vez se fundamentan en las necesidades detectadas a nivel mundial.

En primer lugar, las necesidades, referidas a las necesidades esenciales de los pobres a los que debería otorgarse prioridad preponderante; en segundo lugar, la idea de limitaciones impuestas por el estado de la tecnología y la organización social entre la capacidad del medio ambiente para satisfacer las necesidades presentes y futuras (Moyano & Paniagua, 1998).

El informe de Brundtland, como se lo conoce hasta la actualidad, permitió elaborar acuerdos entre las naciones participantes, adoptando con responsabilidad al desarrollo sostenible en las normativas de sus gobiernos. En 1992, en la conferencia denominada "Cumbre de la tierra" Ramírez et al. (2004), refieren que se difundió ampliamente el concepto de sostenibilidad y su importancia al momento de ser difundida en los discursos de tipo políticos y educativos, a pesar de que quien lo divulgue ignore el significado y no haga ningún esfuerzo por cambiar esos mensajes en realidad palpable.

Rendón et al. (2018), mencionan a través de la Organización de las Naciones Unidas, en el año 2000 y con la participación de 189 países se comprometieron en cumplir ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). La meta es poder erradicar la pobreza con el logro de dichos objetivos, siendo los siguientes:

Alcanzar la educación primaria universal, la igualdad entre los géneros, la reducción de la mortalidad infantil y materna, combatir el avance del VIH/ sida, el sustento del medio ambiente y fomentar una Asociación Mundial para el Desarrollo. Cada

Objetivo contempla una serie de metas, cuantificables mediante unos indicadores concretos (Rendón et al., 2018).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017, 2018), establecen en 2015 con el apoyo de 193 países que son parte de las Naciones Unidas y con la participación de cierto número de actores académicos, civiles y del sector privado, efectuaron un proceso de convenio democrático y participativo dando como resultado la formulación de la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, donde se pudo establecer 17 objetivos, los mismos que servirán como instrumentos de guía para las planificaciones de gobierno, debido a su visión a largo plazo contribuirán al logro de un desarrollo sostenible inclusivo y armónico con el medio ambiente.

El docente de aula multigrado posee los conocimientos y la pedagogía que le permiten aplicar estrategias didácticas, aprovechando los recursos que el contexto le provee, y a su vez, motiva al educando a poder acceder a los materiales académicos necesarios para su formación. Como conclusión de la investigación se detalla que los docentes de aula multigrado comprenden el proceso de contextualización y reconstrucción de sus prácticas de enseñanza como la posibilidad de mejorar el proceso formativo de sus estudiantes, y que durante su práctica identifiquen sus fortalezas y debilidades; además, a través del intercambio de experiencias laborales fortalezcan su labor profesional.

Para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea significativo, es decir cubra las necesidades reales del estudiante, especialmente en las instituciones multigrado (unidocentes, bidocentes, pluridocentes) las prácticas pedagógicas del docente, deben estar enfocadas en el contexto inmediato del grupo académico, considerando varios elementos que a su vez también deben ser contextualizados como el currículo educativo, la selección y unificación de destrezas con criterios de desempeño, incorporación de temas de sustentabilidad, y el

reconocimiento del factor económico, cultural, político, afectivo y social que rodea al educando.

Un currículo contextualizado requiere de varios enfoques que, aunque se vinculan estrechamente entre sí, cuentan con algunas especificidades cada uno: Enfoque territorial, enfoque de metodología flexible, enfoque identitario.

El cuidado del medio ambiente ha sido una problemática difícil de erradicar durante todo este tiempo, por ello a través de la implantación del desarrollo sostenible como base en los procesos formativos de los estudiantes desde los primeros años de la educación formal, se pretende alcanzar de manera integral los ODS y de esta manera transformar la sociedad. Una educación encaminada por la sustentabilidad permite a los estudiantes adquirir competencias, actitudes, conocimientos y valores fundamentales que les facilita resolver problemas con acciones responsables a favor del cuidado ambiental, desarrollo económico y social.

El presente trabajo investigativo a partir de los hallazgos encontrados con la información teórica y fortalecida con la investigación de campo propone adaptaciones pedagógicas que permitan contextualizar el currículo de acuerdo con las realidades de las instituciones rurales y desarrollar aprendizajes sostenibles. Esta propuesta nace con la necesidad de dar respuesta al tipo de formación que se brinda a los educandos y qué efecto genera en las instituciones rurales. Se propone implementar cambios académicos que partan desde una planificación curricular hasta su aplicación en las aulas, dándole la oportunidad al docente de no trabajar a presión, sino más bien al ritmo de aprendizaje que adquieran sus estudiantes siempre y cuando se imparta los contenidos necesarios para el contexto donde se desenvuelven los mismos.

Según Cabeza (2011), para el desarrollo de una adaptación pedagógica se necesita de cambios en la organización,

la didáctica y actitudes personales, pues se requiere de la predisposición renovadora por parte del personal docente, ya que son ellos los que deberán atender y dar respuesta a las múltiples necesidades individuales de los educandos, logrando transformar los elementos del currículo para la adquisición de aprendizajes integrales dentro del salón de clase.

Para que dichas adaptaciones pedagógicas, den el resultado esperado, las instituciones multigrado deberán adaptar a sus planificaciones un currículo educativo contextualizado, donde se considere las posibilidades y ritmos para la adquisición de los nuevos aprendizajes por parte de sus educandos. El Ministerio de Educación (2021), establece que *“los currículos nacionales pueden complementarse de acuerdo con las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación, en función de las particularidades del territorio en el que operan”*. (pp. 12-13)

En base a lo ya establecido por el mismo Mineduc, el personal docente de las dos instituciones educativas “Federico Guerrero Villavicencio” y “Luis Espinoza Terán” pueden realizar cambios significativos a su forma de enseñar donde las destrezas con criterios de desempeño imprescindibles sean unificadas o seleccionadas de acuerdo con el avance que se logre con el grupo, sin el afán de cumplir con todos los contenidos propuestos para una educación urbana.

La práctica docente en escuelas multigrados no debe ser vista desde otras perspectivas, donde la enseñanza sea concreta, el tiempo bien distribuido sin preocupación de cumplir con requerimientos comunes y cotidianos, donde el espacio de aprendizaje sea a libre elección del profesorado y finalmente donde la planificación realmente cumpla con los parámetros reales que conlleva trabajar con varios años a la vez y no quede solo en escritos tradicionales.

Por otro lado, también se ve necesario que, el proceso de contextualización curricular se valore el entorno donde se desenvuelven las dos comunidades educativas, con el objetivo de generar en los mismos habitantes de la comunidad el valor por los recursos naturales que aun poseen. Campos y Contreras (2019), afirman que *“se debe de incidir en el pensamiento de las nuevas generaciones a través de la concientización de nuestra relación con el mundo natural, mediante la transformación integral de los centros escolares de educación obligatoria que promuevan modelos formativos para una vida sostenible”*. (p. 58)

Aplicar temas de desarrollo sostenible dentro de las planificaciones curriculares permitirá tanto al docente como al estudiante mirar al proceso formativo de manera más cercana a su realidad, logrando involucrar a padres de familia y población en general. Campos y Contreras (2019), mencionan que las instituciones educativas deben construir espacios de interacción entre los miembros de la comunidad educativa con el medio natural en la creación de jardines, huertos, azoteas verdes, espacios deportivos, venta de hortalizas, viveros, etc. Estas actividades ayudarán a la autogestión de recursos, convirtiéndose en un laboratorio óptimo para poner a prueba modelos sostenibles.

A partir del análisis de la información de los instrumentos de investigación de campo como la entrevista realizada a seis docentes, la encuesta efectuada a 47 estudiantes de 137 y finalmente la observación de clase dirigida a profesores y educandos de las instituciones rurales “Federico Guerrero Villavicencio” y “Luis Espinoza Terán” de la parroquia Jadán, se pudo evidenciar la aplicación del currículo educativo en las instituciones educativas multigrado para obtener aprendizajes que se encuentre fundamentados con el desarrollo sostenible, permitiéndome plantear las siguientes conclusiones:

Los docentes de las dos instituciones rurales, no se han capacitado en dos temas de real importancia en su labor como

formadores, como currículo educativo y educación ambiental, ya que si se desea lograr aprendizajes significativos se debe partir desde un cambio profundo que inicie desde el currículo educativo contextualizado y aprovechar los espacios donde se desenvuelve el docente, estudiantes y padres de familia como el entorno para fomentar el valor y cuidado de los recursos que aún poseen.

Existe la necesidad de ajustar los elementos de la planificación curricular de acuerdo al contexto académico, sin embargo, para iniciar una verdadera educación contextualizada, se debe considerar los ajustes primordiales a los contenidos de aprendizajes, ya que la cantidad de los mismos en una institución multigrado limita el trabajo docente, no por su actitud de incumplimiento, sino porque es difícil alcanzar el número de destrezas establecidas, por múltiples factores como: limitaciones económicas, ritmos de aprendizaje, varios años de educación básica a la vez, entre otros.

Para lograr aprendizajes integrales, la duración de las clases debe ser organizadas para evitar desmotivación en los estudiantes, luego planificar actividades autónomas y mediadas donde todos intervengan, finalmente flexibilizar las horas de acuerdo a las necesidades del grupo, ya que en una institución multigrado no se debe medir los aprendizajes por la cantidad de horas sino por los avances significativos que los educandos logren.

Es necesario contextualizar el currículo educativo frente a tres negativas; pues para adquirir y brindar una educación de la calidad se debe partir desde la identificación de lo que el estudiante requiere aprender para dar respuesta a sus necesidades como parte de la localidad, pero sobre todo las instituciones multigrado al poseer varios estudiantes de diferentes edades y años académicos, requieren de cambios que sin duda deben darse desde el currículo, ya que este no está pensado en la ruralidad, sino en una educación general de ciudad.

En una de las dos instituciones objeto de estudio, los docentes no están asumiendo su labor formativa desde una práctica apegada a la realidad contextual y a las necesidades puntuales de sus estudiantes, dando poco valor a las capacitaciones y actualizaciones, a un cambio idóneo en el tratamiento del currículo educativo, planificaciones y sus elementos que estén planteados para la ruralidad, pero sin duda la actitud limitante que el profesorado demostró, es una de las barreras más grande que poseen estos espacios.

La aplicación del currículo educativo no se da en las instituciones educativas “Federico Guerrero Villavicencio” y “Luis Espinoza Terán” de manera contextualizada, implementan todos los contenidos de aprendizaje en sus aulas a pesar de no llegar a cumplir con los objetivos planteados, lo que genera vacíos profundos en los estudiantes y de esta manera la brecha existente entre la formación rural con la urbana. Es preocupante que los docentes pese a que conocen sobre la flexibilidad del currículo educativo en espacios rurales no implementen cambios necesarios que les permitan entregar a sus estudiantes una verdadera educación de calidad basada en la realidad local, asimismo los profesores podrían laborar sin presiones y valorarían el ritmo de aprendizaje de su grupo.

### **Referencias Bibliográficas**

- Ames, P. (2004). Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: Desafíos y posibilidades. <https://www.grade.org.pe/crear/archivos/Ames-Patricia.-2004-Las-escuelas-multigrado-en-el-contexto-educativo-actual-1.pdf>
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de La educación rural colombiana. *Educación y ciudad*, (33). <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>

- Avila, B. (2017). Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: Experiencias pedagógicas significativas. (Tesis doctoral). Universidad de La Salle.
- Barraza Escamilla, N. (2018). El Currículum, Análisis y Reformulación del Concepto. *Dictamen Libre*, 1(22), 113-118. <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.22.5032>
- Bautista, B., & Hurtado, L. (2017). Hacia la construcción de una educación rural contextualizada. (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional.
- Beraza Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Revista Interacções*, 8(22). <https://doi.org/10.25755/int.1534>
- Cabeza, A. (2011). Las adaptaciones curriculares en los centros educativos. *Pedagogía Magna*, 11, 14-19. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3629093.pdf>
- Campos-López, M. A., & Contreras y Zayas, J. L. (2019). La importancia de promover la educación para el desarrollo sostenible. *Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa*, 2(3), 58–62. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/44>
- Castro Miranda, R. (2018). El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 8(16), 335-350. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.344>
- Chavarro, D., Velez, M., Tovar, G., Montenegro, I., Hernandez, A., & Olaya, A. (2017). Los objetivos de desarrollo sostenible en Colombia y al aporte de la ciencia, la tecnología y la innovación. [https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ctei\\_y\\_ods\\_-\\_documento\\_de\\_trabajo.pdf](https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ctei_y_ods_-_documento_de_trabajo.pdf)
- Contreras, M. (2019). Diagnóstico de las escuelas unidocentes y pluridocentes en el Ecuador en la etapa de educación básica. (Trabajo de titulación). Universidad Nacional de Educación).

- Cragnoilino, E., & Lorenxatti, M. (2016). Formación docente y escuela rural: Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. Páginas, 2. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14988>
- De la Peña, G., & Vincés, M. (2019). Acercamiento a la conceptualización de la educación ambiental para el Desarrollo sostenible. Editorial UH.
- Delgado, J., Vera, M., Cruz, J., & Pico, J. (2018). El currículo de la educación básica ecuatoriana. *Cognosis*, 3(4), 47–66. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v3i4.1462>
- Díaz, M. J. (2019). Ventajas inclusivas de la escuela rural. <https://core.ac.uk/download/pdf/235850482.pdf>
- Ecuador. Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2015). Encuesta Naciona de Empleo, Desempleo y Subempleo. [https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/EMPLEO/2015/Marzo-2015/Presentacion\\_Empleo\\_Marzo\\_2015.pdf](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/EMPLEO/2015/Marzo-2015/Presentacion_Empleo_Marzo_2015.pdf)
- Ecuador. Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2018). Reporte de pobreza y desigualdad. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/pobreza-y-desigualdad/>
- Ecuador. Ministerio de Educacion. (2021). Lineamientos curriculares para instituciones educativas multigrado. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/10/Lineamientos-multigrado-2021.pdf>
- Espinoza, E. (2020). De la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Universidad y Sociedad* 13(4), 394–96. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n4/2218-3620-rus-13-04-389.pdf>
- Galván Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes, Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(2), 48–69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>

- Heras, G., & Guallas, J. (2020). El docente como mediador del aprendizaje en las escuelas multigrado. (Tesis de pregrado). Universidad de Cuenca.
- Leyva, Y., & Guerra, M. (2019). Práctica docente en educación básica y media superior. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1C158.pdf>
- Litzner Ordóñez, L. I., & Rieß, W. (2019). La Educación para el Desarrollo Sostenible en la universidad boliviana. Percepciones del profesorado. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 149–173. <https://doi.org/10.14201/teri.19037>
- Llambí, L., & Pérez, E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos: Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. *Cuadernos De Desarrollo Rural*, 4(59). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1215>
- López, I., Arriaga, A., & Pardo, M. (2018). La dimensión social del concepto de desarrollo sostenible: ¿La eterna olvidada? *Revista Española De Sociología*, 27(1), 25–41. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.2>
- Mallarino Flórez, C. (2007). La contextualización del currículo: Cognición y no verbalidad. *Revista Guillermo De Ockham*, 5(1). <https://doi.org/10.21500/22563202.501>
- Montero, C. (2002). Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Ministerio de Educacion Del Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/9129/Propuesta%20metodol%C3%B3gica%20para%20el%20mejoramiento%20de%20la%20ense%C3%B1anza%20y%20el%20aprendizaje%20en%20el%20aula%20rural%20multigrado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Montes, G. (2020). Contextualización curricular y reconstrucción de las prácticas de enseñanza en aulas multigrado. (Tesis de maestría). Universidad de Córdoba.
- Montiel, M., Cabrera, E., & Valenzuela, G. (2017). Breve Historia Del Currículo. *Debates en Evaluación y Currículum*, 3(3). <https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2017/B028.pdf>
- Moyano, E., & Paniagua, A. (1998). Medio ambiente, desarrollo sostenible y escalas de sustentabilidad. *Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (83), 151–175. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.83.151>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Educación para los objetivos de desarrollo sostenible. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible una oportunidad para América Latina y El Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Peirano, C., Estévez, S., & Astorga, M. I. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1) [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-93042015000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93042015000100004&lng=es&tlng=es).

- Quílez Serrano, M., & Vázquez Recio, R. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana De Educación*, 59(2), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie5921393>
- Ramírez, A., Sánchez, J., & Gracia, A. (2004). El desarrollo sustentable: Interpretación y análisis. *Revista Del Centro de Investigación*. 6(21), 55-59. <https://www.redalyc.org/pdf/342/34202107.pdf>
- Rendón, L., Escobar, J., Arango, A., Molina, J., Villamil, T., & Valencia, D. (2018). Educación para el desarrollo sostenible: Acercamientos desde una perspectiva colombiana. 13(2), 135-149- <https://revistas.unilasallista.edu.co/index.php/pl/article/view/1908/210210351>
- Sivira, B. (2018). Educación en el contexto rural: Vía hacia el desarrollo sustentable. *Revista en Educ@ción Contexto*, 5(9). <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/100/196>
- Stabback, P. (2016). Qué hace a un currículo de calidad. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa)
- Tyler, R. (1986). Principios básicos del currículo. Troquel, S.A.
- Velásquez-Cueva, H., & Maguiña-Vizcarra, J. (2022). Las Adaptaciones Curriculares para el Aprendizaje no Presencial de los Docentes del Nivel Secundario. *Polo del Conocimiento*, 7(3), 874-890. doi:<https://doi.org/10.23857/pc.v7i3.3767>
- Wee, C. (2016). Sostenibilidad, Currículum y Calidad. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 2(1), 77–91. <https://doi.org/10.15366/rep2017.2.1.004>

# CAPÍTULO II.

Propuesta de estrategias tecnológicas formativas en el proceso de enseñanza aprendizaje

*Patricio Fernando  
Echeverría Saldarriaga*

*Fernando Juca Maldonado*

## **2.1. Tecnologías al servicio del aprendizaje: una nueva mediación pedagógica**

La educación ha evolucionado significativamente con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estas herramientas, que facilitan la emisión, acceso y tratamiento de información, se han convertido en elementos cruciales para mejorar la calidad educativa. Según diversos estudios, las TIC no solo facilitan la gestión de información, sino que también potencian metodologías interactivas que fomentan una comunicación más efectiva entre docentes y estudiantes (Camacho Zúñiga et al., 2017; Chávez Bautista, 2019). En este sentido, el uso de plataformas educativas y ambientes virtuales de aprendizaje ha permitido diseñar espacios

colaborativos que innovan los procesos formativos, ya sean estos presenciales, virtuales o híbridos.

No obstante, la implementación de estas tecnologías en el ámbito educativo no ha estado exenta de desafíos. Muchos docentes carecen de formación adecuada para utilizar las TIC de manera efectiva, lo que se ha evidenciado en la falta de aprovechamiento de estas herramientas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (González et al., 2017). Esta carencia de competencias digitales entre los educadores no solo afecta la calidad educativa, sino que también limita las oportunidades de los estudiantes para desarrollar habilidades esenciales en un mundo cada vez más digitalizado. Chong y Marcillo (2020), señalan que la tendencia educativa actual requiere una innovación en estrategias, entornos, recursos y técnicas que motiven al estudiante y mejoren su aprendizaje, lo que subraya la necesidad de capacitar a los docentes en el uso efectivo de estas herramientas.

La necesidad de integrar estrategias tecnológicas formativas se ha vuelto más urgente con la pandemia de COVID-19, que forzó una rápida transición de la educación presencial a modalidades en línea y mixtas “*eLearning* y *Blended Learning*” (Corral y Corral, 2020). Esta situación ha puesto de relieve la importancia de contar con docentes capacitados en el uso de tecnologías educativas, capaces de motivar a los estudiantes y de hacer el aprendizaje más dinámico e interactivo. La pandemia ha transformado radicalmente la manera en que se imparte la educación, obligando a instituciones educativas de todo el mundo a adoptar métodos de enseñanza a distancia para garantizar la continuidad del aprendizaje.

En América Latina, la implementación de TIC como herramientas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje ha representado un gran desafío. Los gobiernos de la región se han visto en la necesidad de desarrollar políticas que faciliten el uso de la tecnología como recurso educativo. Sin embargo, esta transición

no ha sido homogénea, y aún persisten grandes disparidades en el acceso y uso efectivo de las TIC en las aulas (Guerra y Jordán, 2010). En Ecuador, a pesar de los esfuerzos del gobierno por aplicar políticas públicas sobre las TIC en la educación, la situación refleja las dificultades comunes en otros países de la región. El acceso a internet y a dispositivos tecnológicos sigue siendo limitado, especialmente en zonas rurales, lo que complica la implementación de estrategias educativas basadas en TIC (Ecuador. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2020).

La importancia de resolver estas necesidades radica en mejorar la calidad de la educación y en preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más digitalizado. Las estrategias tecnológicas no solo facilitan el aprendizaje, sino que también promueven el desarrollo de competencias digitales que son fundamentales para el éxito académico y profesional en el siglo XXI (Yoza y Vélez, 2021). En este contexto, es crucial que los docentes no solo se familiaricen con las TIC, sino que también adquieran competencias metodológicas que les permitan integrar estas tecnologías de manera efectiva en sus prácticas pedagógicas.

El presente estudio tiene como objetivo principal proponer estrategias tecnológicas formativas que puedan ser implementadas por los docentes de la Unidad Educativa “Juan José Loayza”. La revisión de la literatura muestra que la utilización efectiva de herramientas como la gamificación, el *storytelling* y el aula invertida puede transformar significativamente los procesos educativos, haciéndolos más atractivos y efectivos (Juca Maldonado y García Saltos, 2016; Rosales y Roig, 2017; Pisabarro y Vivaracho, 2017; Fidalgo Blanco et al., 2018). La gamificación, por ejemplo, utiliza elementos de diseño de juegos en contextos educativos para hacer el aprendizaje más entretenido y motivador. Por otro lado, el *storytelling* permite que los estudiantes construyan y compartan narrativas, facilitando

un aprendizaje más significativo y emocionalmente conectado. Finalmente, el aula invertida invierte la tradicional estructura de la clase, permitiendo que los estudiantes adquieran conocimientos teóricos en casa y utilicen el tiempo de clase para actividades prácticas y colaborativas.

Además, la implementación de estas estrategias debe considerar las particularidades del contexto educativo de la Unidad Educativa “Juan José Loayza”. Este enfoque contextualizado permitirá desarrollar métodos que se adapten mejor a las necesidades y realidades de los estudiantes y docentes. Es fundamental que las instituciones educativas ofrezcan capacitación continua a los docentes, no solo en el uso técnico de las TIC, sino también en estrategias pedagógicas que maximicen su efectividad.

En el contexto de la pandemia de COVID-19, la necesidad de adaptarse rápidamente a nuevas formas de enseñanza ha evidenciado la brecha existente en la preparación tecnológica de muchos docentes. A pesar de la rápida adopción de plataformas virtuales, muchos educadores se han encontrado con desafíos significativos al intentar integrar estas herramientas en sus prácticas pedagógicas diarias. Este hecho subraya la necesidad de un enfoque más estratégico y estructurado para la capacitación en TIC, que no solo se centre en habilidades técnicas, sino también en la aplicación pedagógica de estas tecnologías.

Por tal motivo, es importante reconocer que la implementación de estrategias tecnológicas en la educación debe ir acompañada de un cambio cultural dentro de las instituciones educativas. Los docentes deben estar motivados y comprometidos con el uso de nuevas tecnologías, lo cual requiere un apoyo institucional robusto y una visión compartida de la importancia de la innovación educativa. La resistencia al cambio es un desafío común, y superar esta barrera es crucial para el éxito de cualquier iniciativa tecnológica en el ámbito educativo.

El uso efectivo de las TIC en la educación también tiene el potencial de cerrar brechas de aprendizaje y promover una mayor equidad educativa. En contextos donde el acceso a recursos educativos de calidad es limitado, las tecnologías pueden proporcionar nuevas oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Sin embargo, para que estas oportunidades se materialicen, es necesario que los docentes estén equipados con las herramientas y conocimientos necesarios para aprovechar al máximo las TIC.

Es así que, esta propuesta se fundamenta en la necesidad de proporcionar a los docentes estrategias claras y prácticas para integrar las TIC en sus metodologías de enseñanza. Se espera que, a través de la implementación de estas estrategias, se mejore la calidad de la educación en la Unidad Educativa “Juan José Loayza”, preparando a los estudiantes para un futuro en el que las competencias digitales serán esenciales. La investigación propone un enfoque integral que considera no solo el uso de tecnologías específicas, sino también la formación continua de los docentes y el desarrollo de una cultura de innovación educativa dentro de la institución.

En el contexto de la pandemia del Covid-19, la Unidad Educativa “Juan José Loayza”, ubicada en la parroquia rural Saracay del cantón Piñas, Ecuador, al igual que muchas instituciones educativas a nivel mundial, se vio obligada a cerrar sus puertas a las clases presenciales. Este hecho impulsó la implementación de modelos de educación virtual, como el e-learning, y posteriormente, un modelo mixto conocido como blended learning (b-learning). Según González et al. (2017), esta modalidad, también denominada aprendizaje mezclado, combina la enseñanza presencial con la virtualidad, seleccionando los medios adecuados para cada necesidad educativa.

La pandemia forzó tanto a docentes como a estudiantes a adoptar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como una

medida prioritaria para impartir y adquirir conocimientos. Chong y Marcillo (2020), reafirmaron que los docentes enfrentaron el desafío de reinventarse y reaprender, adhiriéndose a diversas plataformas y aplicaciones web. Este cambio demandó nuevas estrategias pedagógicas en un contexto de aprendizaje que integraba ambiente, motivación y conocimientos previos con competencias técnicas en el manejo de TIC, en combinación con una pedagogía constructivista.

Con el eventual retorno a la presencialidad, surgieron diferentes enfoques hacia el uso de TIC: mientras algunos docentes dejaron de utilizarlas, otros continuaron aplicándolas, adaptándose al enfoque de blended learning, que combina clases presenciales con virtuales de manera sincrónica y asincrónica. Salinas et al. (2018), afirman que los sistemas blended learning combinan la instrucción presencial con la mediada por ordenador, donde las tecnologías digitales de comunicación e interacción en red, en tiempo real o diferido, definen este modelo.

Es crucial que los docentes propicien oportunidades de aprendizaje utilizando métodos y estrategias acordes a los nuevos modelos tecnológicos. Esto implica que los educadores no solo deben tener un profundo conocimiento del contenido de su asignatura, sino también dominar estrategias de enseñanza que apoyen el aprendizaje (Carranza Alcántar y Caldera Montes, 2018).

La presente investigación busca destacar los beneficios y aportes de implementar estrategias tecnológicas formativas mediante el uso de TIC y TAC. Según Yoza y Vélez (2021), Ecuador ha innovado en equipos tecnológicos, pero enfrenta limitaciones en recursos, lo que obliga a las instituciones educativas a replantear sus enfoques y estrategias tecnológicas para mejorar la calidad del aprendizaje.

En el campo social, el estudio propone estrategias tecnológicas formativas con un enfoque constructivista para la Unidad

Educativa “Juan José Loayza”, facilitando metodologías híbridas como el b-learning tanto en la institución (intraclase) como en casa (extraclase). En el ámbito práctico, la investigación explora estrategias didácticas contextualizadas a la realidad de la comunidad educativa y ofrece posibilidades para la aplicación de TIC y TAC, tanto dentro como fuera del aula, mejorando así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **2.2. La mediación tecnológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

La pandemia del Covid-19 obligó al sistema educativo a implementar nuevas metodologías y estrategias, apoyadas por la tecnología, para continuar con la educación a distancia. Esta transición fue especialmente desafiante, pues muchos docentes no estaban preparados para un cambio tan significativo y rápido. Sin embargo, el esfuerzo realizado permitió que las clases en línea se convirtieran en una realidad en Ecuador, aunque el proceso requirió constante actualización para mantenerse al día con las demandas educativas.

Este estudio proporciona a los profesionales de la docencia estrategias tecnológicas con carácter formativo para mejorar su práctica educativa. A continuación, se detallan los principales conceptos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), las tecnologías aplicadas en la educación y las estrategias tecnológicas formativas.

El acto de enseñar implica una serie de actividades que crean condiciones adecuadas para que los estudiantes puedan aprender de acuerdo a sus experiencias y entorno. El PEA busca desarrollar objetivos instructivos y educativos, donde el alumno participa activamente en su formación y el profesor desempeña un rol menos activo. Según Hernández Infante y Infante Miranda (2017), el PEA es un proceso comunicativo que beneficia la

educación de contenidos científicos y el desarrollo de cualidades y valores personales.

En este marco, la pedagogía aporta el sustento teórico y metodológico necesario para orientar dicho proceso. Desde esta perspectiva Herrera y Horta (2016) afirman que la superación profesional pedagógica capacita a los docentes en sus funciones, constituyendo el fundamento teórico y práctico de los contenidos y métodos educativos. La pedagogía estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje, y su acción implica la disposición de principios, normas y valores. Según Meirieu (2020), el acto pedagógico es una construcción tanto material como simbólica de la escuela, donde el profesor crea un espacio común y acompaña a cada estudiante en su singularidad.

En estrecha relación con la pedagogía, la didáctica cumple una función instrumental esencial. Esta se define como el arte de enseñar, permitiendo al docente planificar y crear procesos intencionales. Abreu et al. (2017) describen la didáctica como una ciencia que orienta y sistematiza los resultados investigativos y prácticos en la educación, buscando métodos y técnicas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje. La didáctica ayuda al docente a desarrollar un entorno de aprendizaje más comprensible para los estudiantes, seleccionando y desarrollando contenidos educativos efectivos.

Así mismo, el enfoque constructivista complementa el PEA al reconocer que todo aprendizaje se construye a partir de conocimientos previos. Chadwick (1999) señala que el aprendizaje es un proceso activo donde el estudiante integra nueva información con la ya adquirida. Este enfoque requiere un diseño de actividades que motiven a los estudiantes, adecuándose a sus ritmos y estilos de aprendizaje, y promoviendo el trabajo colaborativo mediante métodos y recursos didácticos. Según el Ministerio de Educación de Ecuador (2016), el uso de TIC como estrategia de aprendizaje favorece el aprendizaje autónomo y

colaborativo, especialmente entre los nativos digitales, quienes tienen una inclinación natural hacia la tecnología (Salas, 2020).

La globalización ha impactado significativamente en la educación, ofreciendo más herramientas tecnológicas para enseñar y aprender. Las TIC facilitan la comunicación, emisión, acceso y tratamiento de la información, enriqueciendo la calidad educativa (Megías, 2016). Además, las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) son recursos orientados a la enseñanza que mejoran las competencias digitales de los docentes y estudiantes (Yoza y Vélez, 2021).

Entre las principales ventajas que ofrecen las TIC y TAC se destacan el incremento del interés y motivación de los estudiantes, la interacción y comunicación entre profesores y alumnos, el aprendizaje cooperativo, la alfabetización digital y audiovisual, el acceso a múltiples recursos educativos y la flexibilización de estudios (Chávez, 2019). No obstante, también presentan desventajas, como la distracción, el acceso a información no fiable, el aprendizaje superficial, la dependencia, la adicción, el aislamiento, el cansancio visual, el esfuerzo económico, el estrés y la necesidad de actualizar equipos y programas (Chávez, 2019).

En respuesta a estos desafíos, diversos países han implementado políticas públicas que buscan integrar de forma estratégica las tecnologías en el sistema educativo. En América Latina, se han impulsado estrategias y programas digitales para el progreso de la sociedad mediante las TIC (Guerra y Jordán, 2010). No obstante, el simple acceso a dispositivos e internet no garantiza la mejora del aprendizaje si no se acompaña de métodos pedagógicos adecuados y de formación docente específica para el uso educativo de estas herramientas.

En el caso particular de Ecuador, las políticas públicas han priorizado la inversión en infraestructura tecnológica, pero aún enfrentan el reto de consolidar estrategias pedagógicas innovadoras que integren de manera efectiva las TIC en el aula.

Según Loja (2020), es fundamental complementar la dotación tecnológica con metodologías activas y formación docente continua que aseguren un uso pedagógicamente pertinente. En este sentido, el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 “Toda una Vida” ratifica que la educación es un eje prioritario para la política pública y la inversión estatal. Este plan no solo contempla la mejora de la calidad educativa y la ampliación de la cobertura, sino que también busca garantizar el derecho al cuidado integral en todas las etapas del ciclo de vida, con énfasis en la reducción de brechas entre contextos urbanos y rurales (Ecuador. Secretaría Técnica del Sistema Nacional Descentralizado de Planificación Participativa, 2017).

Para gestionar eficazmente las TIC, es importante que los usuarios desarrollen competencias digitales básicas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018), define estas competencias como un espectro que facilita el uso de dispositivos digitales y redes para acceder y gestionar información. Estas competencias apoyan el desarrollo del aprendizaje mediante recursos didácticos y herramientas educativas digitales. En el entorno educativo, dichas competencias contribuyen al fortalecimiento del aprendizaje mediante la utilización de herramientas digitales y materiales didácticos innovadores.

Para lograr una exitosa implementación de las TIC, la infraestructura juega un papel importante. Esta no solo incluye medios físicos, recursos humanos y conectividad. Muñoz et al. (2020), detallan que los elementos de infraestructura TIC abarcan hardware (teléfonos inteligentes, computadores, tabletas), software (paquetes de Office, navegadores de Internet, juegos interactivos) y conectividad (acceso a Internet). Sin una base técnica adecuada, cualquier intento de integrar las TIC en los procesos educativos resulta limitado en su alcance y efectividad.

Sin embargo, una buena infraestructura por sí sola no es suficiente, ya que el componente humano es esencial. Tanto el

personal técnico para solucionar problemas informáticos, y el personal docente debe estar capacitado para implementar TIC en sus clases. Es por ello que, la funcionalidad de las TIC también depende del contexto ambiental, social, legal y económico que afectan tanto a estudiantes como a docentes (Carreño, 2020).

En este contexto, la gestión de las TIC en la educación implica la creación de recursos didácticos que apoyen el aprendizaje y faciliten la comunicación e interacción mediante herramientas digitales. Es fundamental que los docentes estén predispuestos a aplicar estrategias tecnológicas formativas y que la institución educativa disponga de los recursos necesarios (Vite, 2020). Así también, no es válido mencionar que la pandemia del Covid-19 impulsó la adopción de TIC en la educación, destacando su importancia como herramientas comunicativas y educativas. La innovación educativa se relaciona con la mejora y el cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje, incorporando prácticas transformadoras y creativas (Fidalgo Blanco et al., 2018).

La educación online se ha convertido en una estrategia innovadora, permitiendo la enseñanza a distancia mediante medios tecnológicos. Las plataformas virtuales son igual de efectivas que la educación presencial, ofreciendo flexibilidad y acceso a recursos educativos. Vite Cevallos (2020), sugiere identificar la plataforma virtual a utilizar, capacitarse en recursos tecnológicos y desarrollar una página web institucional para implementar estrategias tecnológicas.

Los contenidos educativos digitales constituyen el eje central en los procesos formativos contemporáneos, ya que permiten combinar la variedad de modalidades disponibles de enseñanza con el uso de las TIC. El aprendizaje mixto o blended learning combina la enseñanza presencial con la virtual. Esta modalidad puede ser sincrónica, con interacción en tiempo real, o asincrónica, permitiendo el acceso a recursos digitales en cualquier momento (González et al., 2017; García Arias et al., 2021).

Uno de los entornos en el que se vuelve aplicable esta estrategia, es el *mobile learning* (m-learning), que por su flexibilidad permite organizar procesos educativos a través del uso de dispositivos móviles. Esta estrategia permite el aprendizaje sin importar el lugar y el momento, además, favorece su autonomía y la personalización del contenido educativo, aspectos que se destacan en contraste a entornos de limitada infraestructura física (Sattarov y Khaitova, 2019).

En paralelo, los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) se han consolidado como plataformas tecnológicas imprescindibles en el contexto educativo ya que complementan la enseñanza a distancia, con múltiples recursos tecnológicos, como videoconferencias, foros, tareas automatizadas y repositorios de contenido, que enriquecen la experiencia del usuario y fortalecen el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes. Plataformas como Microsoft Teams y Moodle han demostrado ser altamente efectivas como apoyo en la planificación, evaluación y seguimiento del proceso formativo, especialmente en modalidades virtuales (Alves y Araújo, 2018).

Además, el uso de plataformas digitales ha optimizado considerablemente la dinámica en la enseñanza moderna. Estas herramientas no solo captan la atención e interés de los estudiantes a través de los recursos interactivos y en un entorno al cual ya están acostumbrados, el digital, sino que también permite a los docentes adaptar sus contenidos a estos nuevos entornos tecnológicos. Vargas (2017), destaca que el correcto uso de estas plataformas mejora la enseñanza y favorece de forma significativa el aprendizaje de los alumnos, especialmente cuando se integran como parte de un diseño curricular coherente y

### **2.3. Estrategias tecnológicas formativas**

Las estrategias formativas o didácticas mediadas por tecnología combinan condiciones para facilitar el aprendizaje mediante el

uso de herramientas digitales. Estas estrategias deben responder a una planificación previa y continua que permitan una mejora en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en donde se considere las necesidades del alumno, docente y avances tecnológicos (Suárez y Padin, 2017; Camacho et al., 2017). En este contexto, las TIC no solo son un medio para transmitir información, sino en un facilitador de metodologías activas que permitan la transformación en la construcción del conocimiento (Torres et al., 2021).

Una de las estrategias más utilizadas es la gamificación, la cual aplica elementos de diseño de videojuegos en contextos educativos para hacer el aprendizaje más entretenido y motivador. Según Pisabarro y Vivaracho (2017), la gamificación mejora la motivación y el rendimiento de los estudiantes, utilizando mecánicas y dinámicas de juego. Herramientas como Kahoot facilitan la evaluación formativa y la participación activa en clase (Wang y Tahir, 2020; Londoño y Rojas, 2021).

Otra estrategia eficaz es el *Storytelling* o relato digital combina elementos multimedia para contar historias, fomentando un aprendizaje significativo. Esta estrategia involucra la comunicación de ideas científicas y emocionales, creando narrativas que mejoran la participación y el interés de los estudiantes (Rosales y Roig, 2017; Rubio et al., 2022). Herramientas como Audacity pueden aplicarse en diversas áreas educativas, estimulando el aprendizaje interdisciplinar (Chao et al., 2019).

Finalmente, la estrategia del *flipped learning* o aula invertida propone una reorganización de los procesos de aprendizaje al invertir los roles tradicionales de enseñanza, permitiendo a los estudiantes aprender en casa y realizar actividades prácticas en clase. Esta metodología activa promueve el aprendizaje autorregulado y el desarrollo de competencias, utilizando recursos digitales para complementar las tareas (Fidalgo et al., 2018; Prieto et al., 2020).

Según Chong y Marcillo (2020), se vive un periodo de cambio en el contexto educativo. Docentes motivados por la utilidad de las TIC las aplican en sus clases, lo que vuelve preciso una innovación estratégica en la enseñanza y el aprendizaje. Esta innovación combina plataformas virtuales, herramientas y aplicaciones tecnológicas con una planificación sistemática y flexible, adaptándose a los distintos contextos en que se desenvuelven los actores educativos.

Vélez y García (2021), expresan que, debido a la pandemia provocada por el virus Covid-19, la educación experimentó cambios significativos. Este cambio implicó la adaptación de la metodología tradicional para dar paso a la educación virtual, utilizando Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) a través de herramientas digitales, ganando espacios importantes en el desarrollo de conocimientos. En Ecuador, el Ministerio de Educación implementó la plataforma Microsoft Teams para continuar con las clases; sin embargo, surgieron muchos factores que dificultaron el desarrollo completo de esta metodología. La presente investigación tiene como objetivo analizar y buscar soluciones a estas problemáticas.

González et al. (2017), afirman que al analizar la implementación de la modalidad blended learning, se destaca su impacto positivo y su adaptabilidad a diversos entornos. Esta modalidad de enseñanza mixta es considerada un gran progreso para la educación, ya que permite articular metodologías, técnicas, tecnologías y herramientas con fines didácticos. Además, los estudiantes opinan favorablemente sobre el blended learning, catalogándolo como eficaz y productivo durante su formación.

Para Londoño y Rojas (2021), los juegos han sido introducidos en ambientes educativos en los últimos años y se promulgan cada día más para alcanzar procesos eficientes de enseñanza-aprendizaje. Los participantes aprenden a través de la aplicación de conocimientos, toma de decisiones, práctica y simulación

de escenarios. La investigación evidencia que existen muchas propuestas para aplicar juegos educativos; sin embargo, no siempre se dispone de una metodología adecuada, lo que resta claridad para su implementación en clases.

Manrique et al. (2020), demuestran que es el docente quien establece las necesidades educativas y busca los recursos para solucionarlas, contextualizando desde su propio entorno. Esta intervención combina el conocimiento teórico y la experiencia del docente con la de los demás actores educativos, facilitando la cocreación de recursos educativos digitales.

## **2.4. Resultados de la aplicación de estrategias tecnológicas formativas**

A continuación, se presenta los principales hallazgos obtenidos de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, con el propósito de interpretar los resultados en función de los objetivos previamente planteados en la investigación. Los resultados se han organizado por ejes temáticos, cada uno de los cuales permite interpretar de forma específica diversos aspectos relacionados con el uso de las TIC, las estrategias tecnológicas formativas, las problemáticas para impartir clases en línea y la motivación docente para implementar innovaciones metodológicas. Así también, se han utilizado gráficos estadísticos para mejorar la interpretación de los datos, considerando tanto su relevancia práctica como las implicaciones para futuras acciones institucionales.

### ***Resultados de la Dimensión: TIC en la educación***

Esta dimensión, compuesta por seis ítems, tiene como objetivo conocer las herramientas tecnológicas utilizadas por los docentes para impartir sus clases virtuales, así como sus niveles de conocimientos y percepción en torno al uso de TIC en el proceso educativo. En relación con los dispositivos utilizados por el personal docente, se evidenció que el 100% empleó

computadoras, mientras que un 17,6% utilizó tabletas, un 23,5% mencionó otros recursos, y un 11,8% recurrió al uso de tabletas gráficas y proyectores (Figura 2.1).

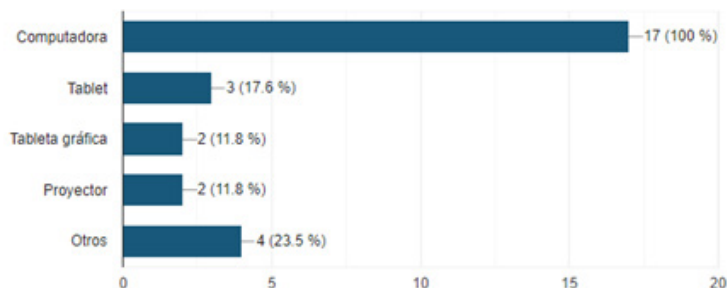


Figura 2. 1. Recursos tecnológicos utilizados por los docentes en sus clases online.

Por otro lado, en cuanto a los dispositivos que usaron los estudiantes, el 76,5% accedió a las clases mediante teléfonos celulares, un 17,6% utilizó computadoras y un 5,9% lo hizo a través de fichas pedagógicas (Figura 2.2).

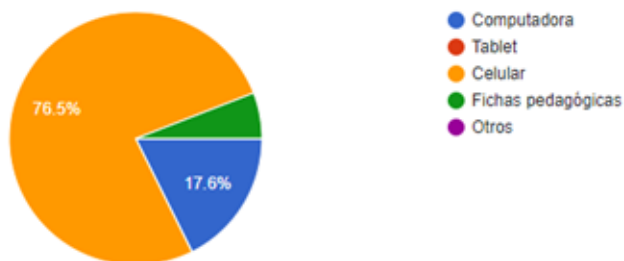


Figura 2.2. Recursos Tecnológicos Utilizados por los Estudiantes para Recibir Clases.

Respecto al nivel de conocimiento de los docentes sobre TIC, el 41,2% indicó tener un nivel medio, seguido de un 29,4% que se ubica en un nivel alto. El 17,6% manifestó contar con un nivel muy alto, mientras que el 11,8% reconoció un nivel bajo. En

cuanto al conocimiento específico sobre estrategias tecnológicas formativas, el 47,1% declaró tener un nivel medio, el 29,4% un nivel alto, el 11,8% muy alto, y un 11,8% restante se distribuyó entre nivel bajo y muy bajo (Figura 2.3).

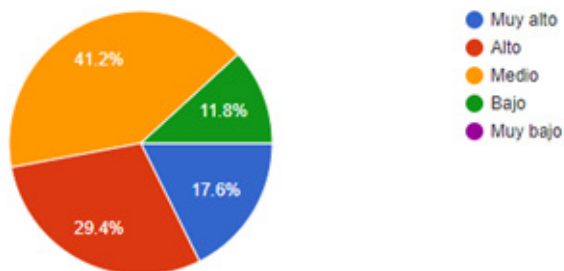


Figura 2.3. Nivel de conocimiento de los docentes sobre TIC.

Asimismo, se indagó acerca de la percepción de los docentes sobre la efectividad de las TIC en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. El 52,9% expresó estar totalmente de acuerdo con su utilidad, el 41,2% manifestó estar de acuerdo, y un 5,9% adoptó una posición neutral (Figura 2. 4).

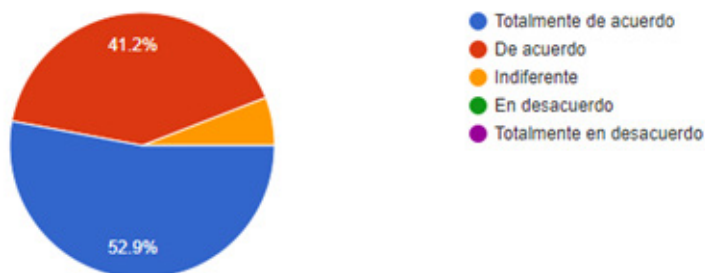


Figura 2.4. Percepción sobre el Uso de TIC para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, al analizar los entornos virtuales utilizados para comunicarse con los estudiantes, se observó que el 100% utilizó

Microsoft Teams como plataforma principal, seguido de un 53,9% que empleó WhatsApp. Un 11,8% utilizó Zoom y Facebook respectivamente, y un 5,9% recurrió a otros medios (Figura 2.5).

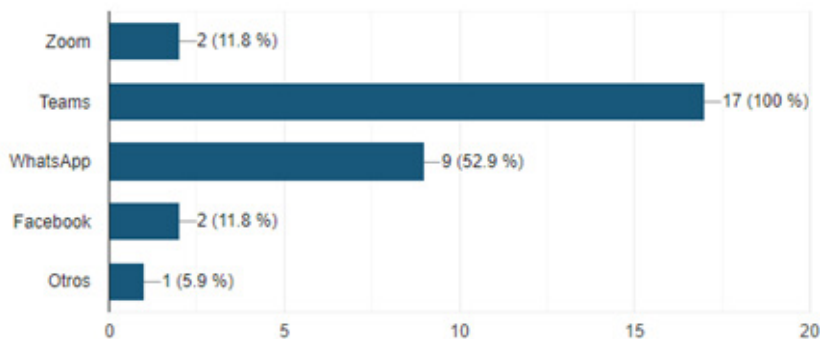


Figura 2. 5. Entorno Virtual de Aprendizaje utilizado para la comunicación con los estudiantes.

En conjunto, estos resultados reflejan una alta participación docente en el uso de recursos tecnológicos durante el desarrollo de clases virtuales, aunque también evidencian ciertas desigualdades en el acceso por parte del estudiantado. Asimismo, se reconoce un conocimiento generalizado sobre las TIC y una actitud positiva hacia su implementación, lo que representa una base importante para fortalecer la incorporación de estrategias tecnológicas formativas en la práctica educativa.

### ***Resultados de la Dimensión: Estrategias tecnológicas formativas***

Esta dimensión tuvo como objetivo identificar las estrategias tecnológicas utilizadas por los docentes en la planificación y desarrollo de sus clases en línea, así como el tipo de actividades que implementaron. Los resultados evidencian que la mayoría de los docentes optaron por combinar actividades sincrónicas y asincrónicas, lo que representa el 52,9% del total encuestado. Por su parte, el 29,4% planificó exclusivamente actividades

sincrónicas, mientras que solo un 5,9% se inclinó por el uso de actividades asincrónicas. Un 11,8% de los docentes manifestó no estar seguro del tipo de actividades que planificó, lo que sugiere la necesidad de mayor claridad conceptual y formativa respecto a las modalidades pedagógicas disponibles (Figura 2. 6).

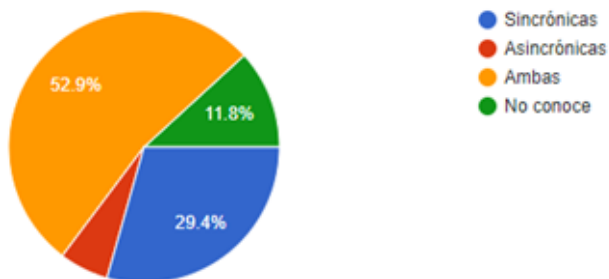


Figura 2. 6. Tipo de actividades planificadas para clases en línea.

En relación con las estrategias tecnológicas formativas aplicadas durante la planificación de clases virtuales, los resultados evidencian que el 35,3% de los docentes empleó la gamificación como recurso didáctico. Un 23,5% utilizó la metodología del aula invertida (**Flipped Classroom**), y un porcentaje igual recurrió al uso del **Storytelling** o relato digital. Además, un 47,1% de los participantes indicó haber utilizado otras estrategias formativas distintas a las mencionadas, lo que refleja una diversidad metodológica relevante (Figura 2. 7).

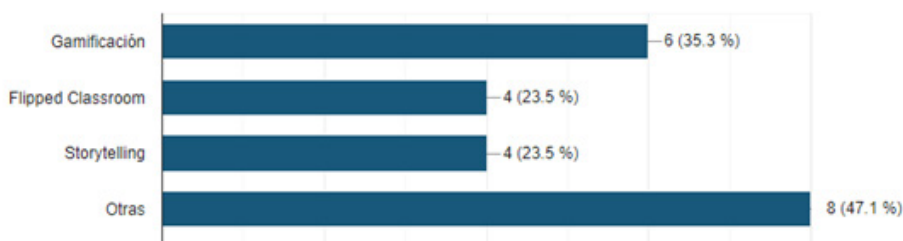


Figura 2.7. Tipo de estrategias tecnológicas formativas para planificar clases en línea.

Estos resultados destacan la variedad de estrategias tecnológicas formativas utilizadas por los docentes en la Unidad Educativa “Juan José Loayza” y la preferencia por combinar actividades sincrónicas y asincrónicas en la planificación de clases en línea. La implementación de estas estrategias ha permitido a los docentes diversificar su metodología de enseñanza, adaptándose a las necesidades de sus estudiantes y al contexto educativo actual.

### **Resultados de la Dimensión: Problemática para impartir clases online**

Esta dimensión se orientó a identificar las principales dificultades enfrentadas por los docentes durante la implementación de clases en línea. Los resultados revelan que el 76,5% considera que la falta de apoyo de los padres de familia y o cuidadores es la principal dificultad; mientras tanto, el 58,8% además considera a los problemas de acceso a internet como otra dificultad para impartir clases; así mismo el 47,1% también manifiesta como dificultad, a la falta de infraestructura o medios tecnológicos (estudiantes y docentes); por último, el 11,8% manifiesta que la falta de conocimiento de estrategias educativas con herramientas digitales, es otra dificultad adicional para impartir clases (Figura 2. 8).

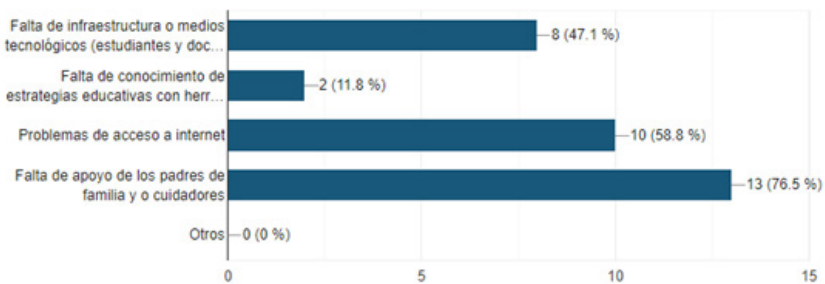


Figura 2. 8. Dificultades para impartir clases online.

Con estos resultados se puede decir que, una de las problemáticas para impartir clases en línea no responde únicamente a factores individuales, sino también a limitaciones estructurales y sociales

que deben ser atendidas mediante políticas institucionales integrales y sostenibles en el tiempo.

### **Resultados de la Dimensión: Motivación docente para aplicar las estrategias tecnológicas formativas**

Esta dimensión tuvo como propósito analizar el grado de motivación del personal docente para implementar estrategias tecnológicas formativas en sus clases en línea, así como su disposición para capacitarse en estas metodologías. Los resultados muestran que el 70,6% de los docentes considera que estrategias como la gamificación, el *storytelling* y el *flipped classroom* son efectivas para mejorar el proceso de enseñanza en modalidad virtual. Este grupo reconoce que dichas metodologías incrementan la participación y el interés de los estudiantes, favoreciendo un aprendizaje más activo y significativo. A esto se suma un 29,4% que también está de acuerdo con esta afirmación, lo que evidencia una aceptación generalizada de estas estrategias en el entorno educativo (Figura 2. 9).

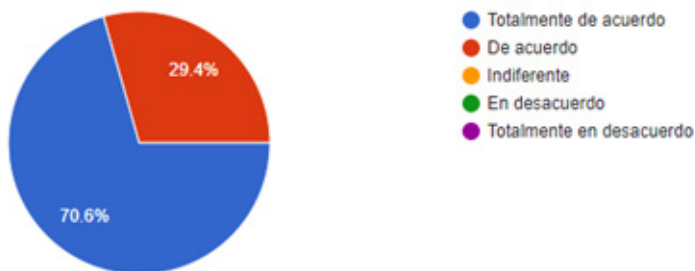


Figura 2.9. Estrategias tecnológicas formativas.

En relación con el interés en recibir formación sobre estas herramientas, los datos indican una alta disposición del cuerpo docente. El 70,6% de los encuestados manifestó estar totalmente de acuerdo con participar en programas de capacitación orientados al uso e implementación de estas metodologías, mientras que el 29,4% expresó estar de acuerdo con dicha

participación. Esta actitud demuestra una clara motivación por parte de los docentes para fortalecer sus competencias digitales y metodológicas, lo que representa un punto de partida favorable para diseñar planes de formación continua adaptados a sus necesidades (Figura 2. 10).

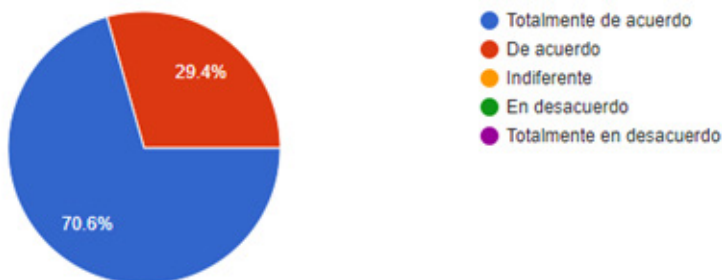


Figura 2.10. Capacitación en estrategias tecnológicas formativas.

Y con respecto a la modalidad preferida para recibir dicha capacitación, el 41,2% optó por la modalidad presencial, valorando probablemente la interacción directa y el acompañamiento personalizado. Por otro lado, un 29,4% de los docentes prefirió la modalidad online, destacando la flexibilidad y el acceso remoto como ventajas principales. Un porcentaje igual se inclinó por una modalidad mixta, que combine sesiones presenciales y virtuales. Esta diversidad de preferencias evidencia la necesidad de ofrecer propuestas formativas flexibles y adaptables, que respondan a los distintos contextos y estilos de aprendizaje del personal docente (Figura 2. 11).

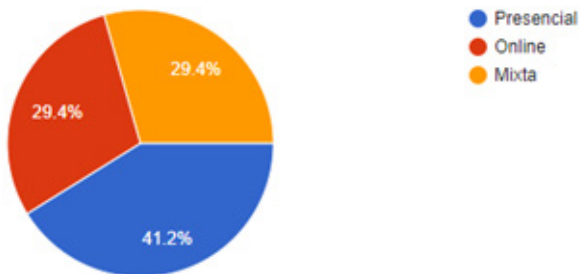


Figura 2.11. Modalidad capacitación docente.

Los datos recolectados indican una aceptación generalizada y un reconocimiento de la importancia de las TIC y las estrategias tecnológicas formativas en la educación. Los docentes están conscientes de los beneficios de estas herramientas para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y están motivados para integrarlas en sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, se identifican barreras significativas, como la falta de capacitación adecuada, problemas técnicos y la carga administrativa.

Para superar estos desafíos, es crucial implementar programas de formación continua para docentes, mejorar la infraestructura tecnológica y desarrollar políticas que faciliten la adopción de TIC. Esto incluye proporcionar acceso a una variedad de dispositivos tecnológicos, mejorar la conectividad a Internet y ofrecer soporte técnico regular. Además, es necesario reducir la carga administrativa de los docentes para permitirles enfocarse en su desarrollo profesional y en la implementación de nuevas estrategias educativas.

El presente estudio permitió analizar el uso de estrategias tecnológicas formativas en la Unidad Educativa “Juan José Loayza”, así como la disposición del personal docente frente a su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de los resultados obtenidos, puede concluir que:

La implementación de estrategias tecnológicas formativas resulta pertinentes y necesarias en el contexto educativo actual, ya que la evolución del entorno digital y los cambios acelerados por la pandemia ha reforzado y acelerado la necesidad de metodologías activas mediadas por TIC. Gracias a los datos obtenidos se puede evidenciar que la mayoría de los docentes de la institución reconoce la validez de estas estrategias y expresan una actitud a favor de su aplicación, confirmando así su viabilidad institucional para su aplicación.

Así también, es válido mencionar entre los principales obstáculos identificados se encuentran, entre otras, la insuficiente infraestructura tecnológica, la inestabilidad en la conectividad a internet, el escaso conocimiento metodológico y la limitada participación de las familias en el acompañamiento educativo. Estas dificultades afectaron significativamente el desarrollo de las clases en línea, aunque puede ser mitigadas mediante acciones formativas y una mejor planificación institucional.

Y aunque la gamificación es la estrategia más reconocida y utilizada, aunque de forma esporádica, el *storytelling* y el aula invertida todavía presentan un bajo nivel de uso entre los docentes. Este hallazgo evidencia una brecha entre el interés por innovar y la formación que realmente disponen, lo que reafirma la urgencia de procesos de capacitación docente. En esta temática de las capacitaciones, se podría aprovechar los recursos tecnológicos con los que cuenta la institución, que aun que son básicos, también se puede aprovechar la internet y los entornos virtuales de aprendizaje (EVA's).

Otro punto importante a mencionar, es los efectos del Covid-19, la cual agudizó las desigualdades educativas, afectando principalmente a los centros educativos y estudiantes de menos recursos. En este contexto, las estrategias tecnológicas formativas se configuran como alternativas eficaces para dar respuesta a situaciones de crisis, permitiendo la continuidad pedagógica y adaptándose a diferentes condiciones de acceso.

Finalmente, uno de los hallazgos más optimistas es la motivación del profesorado para su formación continua y la aplicación de nuevas estrategias. La mayoría de ellos no solo reconocen la efectividad de estas metodologías, sino que también expresan interés en participar del proceso de capacitación, lo que representa una fortaleza clave para impulsar la innovación pedagógica de la institución, por lo que se vuelve necesario diseñar e implementar programas de capacitación sincrónicas en el uso didáctico de las metodologías mencionada

A partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación, se propone como acción prioritaria el fortalecimiento de la formación docente en el uso de estrategias tecnológicas formativas. Es importante que las instituciones educativas organicen cursos y talleres dirigidos a los docentes, enfocados en metodologías activas como la gamificación, el *storytelling* y el aula invertida. Estas clases deben ser en lo posible totalmente prácticas, contextualizadas y orientadas a la integración pedagógica de herramientas digitales, lo que permitirá a los docentes desarrollar competencias para aplicarlas de manera efectiva en sus clases.

Del mismo modo, se recomienda optimizar el uso de la infraestructura tecnológica con la que ya cuenta la institución. Recursos como laboratorios de computación, proyectores, pizarras digitales y plataformas educativas deben ser utilizados de forma regular y planificada, con el fin de mejorar la comprensión de los contenidos y diversificar los recursos de enseñanza disponibles.

Esto permitirá unas clases más interesantes e interactivas tanto para el docente como para los estudiantes.

Paralelamente, se debe promover la formación de los estudiantes en competencias digitales. Es necesario que el estudiantado aprenda a utilizar las TIC no solo como canales de acceso a contenidos, sino como herramientas activas para construir conocimiento, trabajar colaborativamente y desarrollar habilidades críticas. Por ello, es importante incorporar paulatinamente, en los distintos grados, actividades que fortalezcan el uso responsable, ético y estratégico de la tecnología.

Asimismo, resulta necesario integrar estas estrategias tecnológicas formativas en los Planes Educativos Anuales (PEA) de cada asignatura. Esta inclusión debe responder a un enfoque curricular que reconozca el valor pedagógico de las TIC no como complemento, sino como elemento estructural del proceso educativo. Con ello se busca garantizar una planificación coherente que potencie aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias clave en los estudiantes.

Y finalmente, en esa misma línea, se recomienda aplicar de forma paulatina las estrategias propuestas en esta investigación dentro del contexto real del aula. Implementar de forma práctica permitirá evaluar su impacto, identificar oportunidades de mejora y consolidar su uso a largo plazo. Esta etapa debe ir acompañada de espacios de retroalimentación y colaboración entre docentes para compartir experiencias y buenas prácticas.

## **Referencias Bibliográficas**

Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J., & Martínez, R. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3). [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062017000300009](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062017000300009)

- Alves, F., & Araújo Lima, D. (2018). Uso de la clasificación para el análisis y la minería de datos en la herramienta de enseñanza-aprendizaje Google Classroom. (*Ponencia*). XXIII Conferência Internacional sobre Informática na Educação. Brasília, DF, Brasil.
- CamachoZúñiga, M. G., Lara Alemán, Y., & Sandoval Díaz, G. (2017). Estrategias de aprendizajes para Entornos Virtuales. <https://www.studocu.com/latam/document/universidad-autonoma-de-santo-domingo/educacion-a-distancia/estrategias-de-aprendizajes-para-entornos-virtuales/53000599>
- Carranza Alcántar, M. R., & Caldera Montes, J. F. (2018). Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Significativo y Estrategias de Enseñanza en el Blended Learning. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 16(1). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.005>
- Carreño Juárez, R. E. (2020). Propuesta de implementación de la infraestructura tecnológica del aula de innovación de la I.E.E. Carlos Augusto Salaverry – Sullana, 2020. (Tesis de titulación). Universidad Católica Los Ángeles Chimbote.
- Chao Fernández, R., Vázquez Sánchez, R., & Felpeto Guerrero, A. (2019). Audacity como herramienta para la creación de materiales educativos. Una aproximación a través del MOOC «Música para el siglo XXI». *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 19(1), 121-137. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.19.1.121>
- Chávez Bautista, M. Y. (2019). Concepto, clasificación, evolución, efectos de las TIC, ventajas y desventajas, comunidades virtuales, impacto y evolución de servicios. Aplicaciones. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

- Chong-Baque, P. G., & Marcillo-García, C. E. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. *Dominio De Las Ciencias*, 6(3), 56–77. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1274>
- Corral, Y. ., & Corral, I. . (2020). Una mirada a la educación a distancia y uso de las TICs en tiempos de pandemia. *Revista Eduweb*, 14(1), 143–150. Recuperado a partir de <https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/14>
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2016). Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Ecuador. Secretaría Técnica del Sistema Nacional Descentralizado de Planificación Participativa. (2017). Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 “Toda una Vida”. <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2017-2021.compressed.pdf>
- Esteban Nieto, N. T. (2018). Tipos de investigación. <https://core.ac.uk/download/pdf/250080756.pdf>
- García Arias, N., Quevedo Arnaiz, N., & Cañizares Galarza, F. P. (2021). Trabajo grupal para la enseñanza del inglés comunicativo sincrónico y asincrónico en Uniandes. *Revista Conrado*, 17(82), 209-215. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1950/1909>
- Guerra, M., & Jordán, V. (2010). Políticas públicas de Sociedad de la Información en América Latina: ¿una misma visión? <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/bea1471b-37fb-4179-80a9-d3943ba17f0e/content>
- Hernández Infante, R. C., & Infante Miranda, M. E. (2017). Aproximación al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. *Revista Uniandes Episteme*, 4(3), 365–375. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/642>

- Herrera Miranda, G. L., & Horta Muñoz, D. M. (2016). La superación pedagógica y didáctica, necesidad impostergable para los profesores y tutores del proceso de especialización. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 30(3), 461-472. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=69456>
- Juca Maldonado, F., & García Saltos, M. B. (2016). La educación invertida. Un nuevo reto para la educación superior. *Investigación, tecnología e investigación*, 8(8). <https://doi.org/10.53591/iti.v8i8.1399>
- Loja, E. (2020). Diseño de políticas de TIC para la educación en el Ecuador: el caso de la Agenda Educativa Digital 2017-2021. *Rev. Est. de Políticas Públicas*, 6(1). <https://revistaestudiospoliticaspUBLICAS.uchile.cl/index.php/REPP/article/view/54994/68279>
- Londoño, L., & Rojas, M. (2021). Determinación de criterios generales para el diseño de juegos serios: modelo metodológico integrador. *Información Tecnológica*, 32(1), 123-132. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/infotec/v32n1/0718-0764-infotec-32-01-123.pdf>
- Manrique Losada, B., Zapata Cárdenas, M., & Arango Vézquez, S. (2020). Entorno virtual para cocrear recursos educativos digitales en la educación superior. *Entorno Virtual Para Cocrear Recursos Educativos Digitales En La Educación Superior. Campus Virtuales*, 9(1). <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/632>
- Meirieu, P. (2020). La Escuela después... ¿Con la Pedagogía de antes? <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2020/07/La-Escuela-despues-Con-la-Pedagogia-de-antes-Philippe-Meirieu.pdf>

- Muñoz, D., Mendoza, C., & Franco, D. (2020). Soporte técnico: es un servicio y mantenimiento que está orientado a solucionar problemas al usar las herramientas informáticas. *Revista Espacios*, 41(31). <https://www.revistaespacios.com/a20v41n31/a20v41n31p27.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social*. <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>
- Pisabarro Marrón, A. M., & Vivaracho, C. E. (2017). Gamificación en el aula gincana de programación. *Actas de las Jenui*, 2, 39-46. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/125482/1/JENUI\\_2017\\_012.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/125482/1/JENUI_2017_012.pdf)
- Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S., & Corell, A. (2020). Effectiveness of the flipped classroom model in university education: a synthesis of the best evidence. *Revista de Educación*, 39, 143-170. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:29990c8a-e2fe-45f6-a098-1dd28e179fda/06prietoingl.pdf>
- Rosales Statkus, S., & Roig Vila, R. (2017). El relato digital (digital storytelling) como elemento narrativo en el ámbito educativo. *Notandum*, 44, 163-174. <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.44.14>
- Rubio-Hurtado, M., Fuertes-Alpiste, M., Martínez-Olmo, F., & Quintana, J. (2022). Youths' Posting Practices on Social Media for Digital Storytelling. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(1), 97-113. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.1.729>
- Salinas Ibáñez, J., de Benito Crosetti, B., Pérez Garcies, A., & Gisbert Cervera, M. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195-213. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>

- Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sattarov, A., & Khaitova, N. (2019). Mobile Learning as new forms and methods of increasing the effectiveness of education. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 7(12). <https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2019/12/Full-Paper-MOBILE-LEARNING-AS-NEW-FORMS-AND-METHODS-OF-INCREASING-THE-EFFECTIVENESS.pdf>
- Suárez, E. B., & Padin, M. B. (2017). Metodología y recursos didácticos para la enseñanza virtual en la formación académica del Contador Público. (Ponencia). 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT. Osaka, Japan.
- Torres, J., Chávez, H., & Cadenillas, V. (2021). Evaluación formativa: una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica regular. *Revista Innova Educación*, 3(2), 386-400. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.007>
- Vélez-Moreira, C., & García-Vera, C. (2021). La G Suite: Classroom Como Plataforma Virtual De Aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(2), 236-249. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i2.2250>
- Vite Cevallos, H. (2020). Estrategias tecnológicas y metodológicas para el desarrollo de clases online en instituciones educativas. *Revista Conrado*, 16(75), 259–265. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1417>
- Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning – A literature review. *Computers & Education*, 149. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131520300208>

Yoza, A., & Vélez, C. (2021). Contribution of learning and knowledge technologies in the digital competences of students of higher basic education. *Revista Innova Educación*, 3(4), 58-70. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/383/357>

# CAPÍTULO III.

Estrategia de evaluación formativa para el aprendizaje significativo en estudiantes de escuelas rurales multigrado

Juan José Morales Fernández  
Fredy Figueroa Samaniego

## 3.1. Evaluación formativa: clave para un aprendizaje significativo

La evaluación debe ser una herramienta que ayude a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje orientando las acciones de los docentes, hacia el logro de aprendizajes significativos con el apoyo de todos los actores de la comunidad educativa. Durante la década de los 50, los enfoques sobre la evaluación eran muy técnicos-mecánicos. En la actualidad se hace necesario y fundamental que los docentes, desde los diferentes niveles de educación, acojan una mirada actualizada de la evaluación la cual debe contemplar la evaluación de carácter formativo (Ruz 2018).

La evaluación formativa para lograr aprendizajes significativos es de gran importancia porque da la oportunidad al estudiante de corregir errores durante su

proceso de aprendizaje y también de reconocer sus aciertos y dominio de habilidades en su formación académica.

Como resultado del presente estudio investigativo se propone la aplicación de procesos de evaluación formativa que incluyan como estrategias la autoevaluación y retroalimentación para el logro de los aprendizajes significativos, que es hacia donde se enfoca la misión institucional y que resulta de gran importancia para asegurar que las y los estudiantes alcancen la formación necesaria que la escuela le puede ofrecer para continuar sus estudios y para enfrentar y resolver situaciones concretas de la vida cotidiana. El educando integra los conocimientos nuevos relacionándolos no arbitrariamente, sino reduciéndolo a lo más esencial dentro de su estructura cognoscitiva, fácil de relacionarse con su bagaje de conocimiento de manera intencional y sustancialmente (Ausubel et al., 1978). Este proceso cognitivo es el que se nutre con la acción pedagógica del docente que guía al educando hacia la propia reflexión de su proceso de aprendizaje.

El contexto rural, que es donde se realizó el estudio, tiene la particularidad de que las autoridades encargadas de ayudar y cubrir las necesidades como los servicios básicos y la dotación de recursos didácticos y otros insumos, no llegan de forma oportuna y suficiente, convirtiéndose también en un factor que influye la actividad pedagógica y por lo tanto vida sociofamiliar de la comunidad lo cual, a su vez, afecta los resultados de aprendizaje. Además, los adultos que habitan en este sector, solo han cumplido con la primaria y no tienen los aprendizajes significativos para solucionar problemas y apoyar a sus hijos adecuadamente (Garofalo y Villao, 2018).

En Latinoamérica, se ha propuesto el interés por el estudio de la escuela rural en sus diversos contextos. Asuntos que no han sido topadas con la profundidad que requiere la educación rural. Por ejemplo: los saberes docentes, lo que enseñan en las aulas, la reestructuración del currículo en los contextos locales,

la vinculación de los aprendizajes con prácticas y saberes comunitarios que perduran a través del tiempo. Pero es también necesario prestar atención y ofrecer respuesta a uno de los elementos curriculares esenciales del proceso educativo como es la evaluación y particularmente la evaluación formativa que es donde se construyen los aprendizajes significativos, repercuten positivamente en la calidad del aprendizaje que adquieran los estudiantes. Moreira (2017), menciona que *“el aprendizaje significativo es la adquisición de nuevos conocimientos con significado, comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones problema, incluso nuevas situaciones”*. (p.3)

Cuando el estudiante aprende significativamente puede solucionar problemas de la vida diaria, empleando para ello sus conocimientos guardados en su estructura cognitiva relacionándolos con los nuevos conocimientos, creando así esquemas o estructuras mentales para la comprensión y resolución de conflictos. El docente debe promover un aprendizaje significativo crítico, autocrítico, proporcionando experiencias de aprendizaje con los contenidos curriculares cognitivos, procedimentales y actitudinales (Matienzo, 2020).

En efecto, la teoría del aprendizaje significativo es una teoría que se emplea actualmente en la mayoría de las instituciones educativas que tienen entre sus criterios mejorar la calidad educativa. Es además una respuesta válida y actual a los problemas del sistema educativo en un contexto donde se usan metodologías innovadoras; sin embargo, la evaluación sigue encaminada a la superación de pruebas estandarizadas o evaluaciones cuantitativas para la cual existen varias técnicas e instrumentos, no así, para la evaluación formativa que sigue desarrollándose de forma tradicional enfocada en la calificación de actividades de clase o presentación tareas, sin tener clara la estrategia evaluativa.

Para el diagnóstico se consideraron los siguientes síntomas y causas: La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2006), menciona que los niños y niñas de la región que van a las instituciones públicas y viven en zonas rurales tienen niveles bajos de aprendizajes y destrezas en relación a los estudiantes que están en escuelas pagadas en sitios urbanos, esto explica la diferencia en la calidad de educación. Del mismo modo, los resultados de las pruebas del Estudio Regional Comparativo y Explicativo tomadas en América Latina también reflejan bajos niveles de aprendizaje. Este estudio regional comparativo y explicativo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019) donde participaron 16 países en la cual se indica que se mantienen los bajos niveles de logro en la región, no hay avances significativos desde la última evaluación del 2013. Solo se observan avances sustantivos en Perú, Brasil y República Dominicana.

*En América Latina y el Caribe se enfrenta una crisis en materia educativa en cuanto al logro de los aprendizajes fundamentales los cuales sigue siendo una tarea pendiente para lograr la calidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2019).*

Por otro lado, los estudiantes que no alcanzan aprendizajes significativos tienden a desmotivarse y rechazar las materias que no aprueban satisfactoriamente, así vemos que en los países de la región, como Perú, los estudiantes mencionan que no se toma en cuenta el esfuerzo que han realizado para las diferentes actividades, los maestros no retroalimentan, los estudiantes desconocen los criterios de evaluación, porque cuando resultan desaprobados se desmotivan, peor aún con la pandemia del COVID\_19 donde no se cumple una evaluación formativa para obtener aprendizajes significativos (Pajuelo et al., 2021).

Asimismo, en nuestro país los niveles de logro por año lectivo desde el 2016-2017 y 2017-2018 más de la mitad de los

estudiantes de los tres grados evaluados (4°, 7° y 10° de EGB) se encuentran ubicados en un nivel insuficiente, entre el 25,0% y 30,0 % alcanzan el logro elemental, entre el 13,0% y 22% obtienen un nivel satisfactorio y menos del 2,5% se colocan en el logro excelente, demostrando así un promedio insuficiente en los aprendizajes significativos (Ecuador. Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018).

En las escuelas rurales donde se realizó la investigación existen falencias para lograr el aprendizaje significativo, de acuerdo con lo que manifiestan los docentes y de acuerdo con las pruebas de evaluación que aplican, cuyos resultados evidencian que no alcanzan los estándares de aprendizaje.

El objetivo general que se planteó fue desarrollar una estrategia de evaluación formativa para favorecer el aprendizaje significativo en los estudiantes de las escuelas rurales multigrado, Luis Espinoza Terán y Federico Guerrero de la Parroquia Jadán.

El presente trabajo busca contribuir al desarrollo social, a través del mejoramiento de la educación, la cual es parte de la línea de investigación de la Universidad Metropolitana. Esta investigación se desarrolló en la ciudad de Gualaceo, Parroquia Jadán, se trabajó con la metodología de investigación de enfoque cualitativo, con el método de estudio de casos y un nivel de profundidad descriptiva. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista en profundidad y la observación directa y sus instrumentos la guía de preguntas y guía de observación, las mismas que permitieron obtener la información requerida desde los propios actores de la comunidad educativa de ambas escuelas.

### ***Aprendizaje significativo: conectar saberes con la realidad del estudiante***

En el marco legal de la educación ecuatoriana, de acuerdo a la Constitución de la República del Ecuador 2008 en el Título II Derechos, capítulo segundo, Derechos del Buen Vivir, sección

quinta, Educación, en el artículo 26, se entiende a la educación como un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado ecuatoriano. Un área prioritaria de la política pública y de la inversión del país, garantía de la igualdad e inclusión y condición prioritaria para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad en general tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el campo educativo **(Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008)**.

El docente como mediador de los aprendizajes, como guía del proceso educativo, parte de los bagajes culturales que tiene el estudiante y los va moldeando o construyendo y retroalimentando, para ello se fundamenta en un paradigma que es una representación mental de interpretación de principios o leyes. Este paradigma se convierte en un modelo de trabajo diseñado previamente para un ámbito específico de la sociedad, en este caso, la educación (Valenzuela 2001).

El paradigma cognitivo valora la creatividad y el pensamiento crítico reflexivo, surge el constructivismo, la propuesta del maestro mediador de los aprendizajes, destacando un currículo abierto y flexible que permite aprender interactuando todos en el aula de clase, obteniendo aprendizajes concretos y no vacíos. Desde este paradigma cada estudiante va construyendo su propio significado, el maestro gestiona los insumos, es decir los factores que se necesita para construir y producir aprendizajes significativos (Valenzuela 2001).

Los maestros deben elegir entre el instruir y enseñar, promoviendo aprendizajes para la vida, esto se logra con aprendizajes significativos, el mismo que parece un término nuevo; pero su origen va de décadas anteriores cuando Ausubel (1963), lo usó para definir lo contrario al aprendizaje conductista-repetitivo, significatividad vinculada al aprendizaje sustantivo y no arbitrario, entre los conocimientos nuevos y el aprendizaje previo que se encuentra en las estructuras cognitivas.

Aprender de manera significativa consiste en dar significado al objeto de aprendizaje, esto se puede concebir a partir de lo ya conocido y actualizando esquemas de conocimientos. El aprendizaje significativo propone siempre una revisión, modificación y retroalimentación, proponiendo así nuevas conexiones y relaciones entre ellos, favoreciendo la memorización comprensiva de los contenidos aprendidos de manera significativa (Coll y Solé 2001).

En la actualidad la evolución teórica del aprendizaje significativo ha determinado mejores aplicaciones e implicaciones y principios más importantes de la labor docente para la enseñanza en los diferentes niveles de educación, considerando que siempre se debe tomar en cuenta el conocimiento previo como una variable influyente en los nuevos contenidos de aprendizaje. Para ello el docente debe resolver ciertos problemas que se ejecutan de acuerdo al contexto donde se va a desenvolver el estudiante, es decir que el estudiante aplique la formación recibida de manera activa y no como un simple hecho de memorización de datos, solo así se conseguirá aprendizajes significativos, además tomando en cuenta la predisposición del estudiante para cumplir estas metas, usando para ello recursos como mapas conceptuales, modelos mentales y componentes tecnológicos para evitar el aprendizaje mecánico (Matienzo 2020).

En torno al aprendizaje son múltiples las investigaciones que se han desarrollado desde varios enfoques. Ordóñez y Mohedano (2019), mencionan que el aprendizaje parte del conductismo es decir dando ciertos estímulos para obtener respuestas y cambiando estímulos para obtener mejores resultados, donde lo importante es la conducta observable y poco valor o atención al proceso, lo cual se tomó en cuenta después con los aportes del constructivismo desde varios investigadores que plantean una nueva mirada al aprendizaje, destacando el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje significativo. Y es en esta

línea que Ausubel plantea su teoría del Aprendizaje significativo donde se propone que el aprendizaje surge cuando se conecta el nuevo conocimiento con el conocimiento previo, dando valor y haciendo que se tenga en cuenta lo que el estudiante ya trae consigo aprendido.

En la actualidad los maestros deben elegir entre el instruir y enseñar, partir de conocimientos ya establecidos o conocimientos previos; la escuela como tal debe promover aprendizajes para la vida y esto se logra con aprendizajes significativos. En este sentido, el aprendizaje significativo establece una relación entre los nuevos aprendizajes con la parte cognitiva del estudiante, es decir que no se contraponen a sus requerimientos, peor aún, con su motivación por aprender. En palabras de Ausubel (2002), citado en Matienzo (2020), *“el aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende, de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en las mismas, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje”*. (p.248)

La educación actual exige nuevos procesos y cambios para dominar los aprendizajes dentro y fuera del aula de clases; por lo tanto, cabe recalcar que el aprendizaje significativo representa un valor donde el docente debe considerar el conocimiento previo que tiene el estudiante antes de iniciar un tema, de esta manera el conocimiento puede innovarse utilizando un esquema actual de significación que le va a permitir mejorar su idea y llegar a una mejor elaboración conceptual para resolver problemas sociales y culturales.

Se logra un verdadero aprendizaje significativo cuando se deja a un lado la educación memorística y repetitiva, para ello se recurre a estrategias didácticas activas, reconstruyendo así los aprendizajes previos (Gómez et al., 2019).

La educación ha tenido grandes retos y modelos que han permitido mejorar cada día el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de estos retos es dejar a un lado el modelo tradicional donde se conducía al estudiante a aprender las cosas de memoria y con ciertos castigos y recompensas. El aprendizaje significativo se fundamenta en una teoría psicológica Rodríguez (2011), menciona que *“la teoría del aprendizaje significativo es la propuesta que hizo David P. Ausubel en 1963 en un contexto en el que, ante el conductismo imperante, se planteó como alternativa un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en el descubrimiento, que privilegiaba el activismo y postulaba que se aprende aquello que se descubre”*. (p 30)

Las estrategias de aprendizaje ayudan a tener un aprendizaje significativo y mejorar la calidad educativa. De acuerdo con Elosúa y García (1993), citado por Díaz (2002), menciona las estrategias de elaboración que suponen básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos, básicamente plantea relaciones de dos tipos: simples y complejas. La distinción entre ambas radica en el nivel de profundidad con que se establezca la integración o conexión entre conocimiento nuevo y conocimiento previo. También puede distinguirse entre elaboración visual: imágenes visuales simples y complejas; y, verbal-semántica de “parafraseo”, elaboración inferencial o temática, etcétera. Es evidente que estas estrategias permiten un tratamiento y una codificación más sofisticada de la información que se ha de aprender, porque atienden de manera básica a su significado y no a sus aspectos superficiales.

### ***Antecedentes históricos de la evaluación y resultados en América Latina***

La evaluación de los aprendizajes en un principio fue planteada y orientada para conseguir objetivos basados en ciertas condiciones rígidas para poder alcanzarlos para lo cual Tyler se centraba en una evaluación por logros, en el rendimiento de los

alumnos, y no consideraba el proceso mismo del aprendizaje, se utilizaba test y pruebas estandarizadas para recoger información de lo que ha aprendido el estudiante, veía la evaluación como un proceso recurrente. La evaluación, según él, debía proporcionar un programa personal con la información más destacada para permitir reformular objetivos (Pérez 2007).

La evaluación es una estrategia recomendada por organismos internacionales para alinear los sistemas de educación bajo ciertas políticas que respondan a las necesidades del mundo actual, de los contextos locales, nacionales y del mundo. A partir de su disposición los países son obligados a ejecutar y reconfigurar espacios donde los docentes, especialistas, empresas privadas y públicas interactúen con distintos grados de poder. Pero los estudios sobre sus resultados concentran las responsabilidades a grado individual sin considerar enfoques comparativos a nivel regional. La evaluación busca describir su evolución en los aprendizajes, así como sus convergencias en distintos niveles de concreción (Galaz et al., 2019).

Cabe destacar, que durante las últimas décadas el interés que se ha dado a la reestructuración del proceso de enseñanza aprendizaje ha permitido cambiar y valorar el proceso de la evaluación. La evaluación actualmente presenta un carácter formativo lejos de la forma tradicional de conseguir “buenos aprendizajes”, dando un proceso efectivo a los estudiantes en la obtención de nuevos aprendizajes. Sin embargo, y a pesar de esta nueva idea acerca de la evaluación y sus amplias ventajas para ayudar al fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje, existe todavía insuficiente aplicación de la evaluación formativa por parte de los docentes (Hidalgo 2020).

El ERCE 2019 fue la última evaluación de aprendizajes a gran escala de la región, que se implementó justo antes de la suspensión masiva de las clases presenciales a causa de la pandemia de COVID-19, situación que afectó a más de 1.500 millones de

estudiantes a nivel global y más de 166 millones de estudiantes en América Latina y el Caribe. En este contexto, los resultados de la evaluación adquieren un valor especial, al constituirse en una línea de base levantada en el momento previo a la crisis sanitaria.

Esperamos evaluar con los países y posibles socios implementadores la aplicación de un próximo estudio regional comparable con el ERCE 2019, que permita conocer oportunamente los efectos de la pandemia en los aprendizajes y en sus brechas, para informar así los esfuerzos que se hagan en todos los niveles para contrarrestar la eventual agudización de ellas.

En Ecuador, en lectura, para 4 EGB, el país obtuvo 699 puntos en el ERCE 2019, resultado que es estadísticamente equivalente al promedio regional. Se observa que los estudiantes mantuvieron su puntaje en lectura de 4 EGB, con base a una comparación estadística con el TERCE. En esta prueba se observan brechas significativas a favor de las niñas. En lo que respecta a la prueba de Matemática, los estudiantes de 4 EGB del país alcanzaron un promedio de 709 puntos, puntaje que es estadísticamente más alto que el promedio regional. Estos estudiantes presentaron un puntaje que es estadísticamente similar al alcanzado por estudiantes de 4 EGB del país en la medición anterior (TERCE). En esta prueba no se observan brechas de género significativas.

En 7 EGB, en la prueba de : Lengua y Literatura, los estudiantes de Ecuador alcanzaron 684 puntos en promedio. Desde un punto de vista estadístico, este puntaje es menor al puntaje promedio de los estudiantes de la región en dicha prueba. La comparación de estos resultados con el TERCE, indica que los estudiantes de Ecuador mostraron un rendimiento que es estadísticamente equivalente al de los estudiantes del país que fueron evaluados en la medición anterior.

En la prueba de Matemática, los estudiantes de 7 EGB obtuvieron un puntaje promedio de 720 puntos, lo que los ubica por encima

del promedio regional en esta prueba. Al comparar con el TERCE, los puntajes de Ecuador subieron significativamente, desde un punto de vista estadístico. Finalmente, en la prueba de Ciencias los estudiantes de 7 EGB del país alcanzaron 720 puntos. Este resultado es estadísticamente superior al promedio regional. En cuanto a la comparación con el TERCE, los puntajes de Ecuador subieron significativamente, desde un punto de vista estadístico. Ecuador alcanza resultados del ERCE 2019 más altos que el promedio regional en Matemática en ambos grados y Ciencias y en Lectura similares en 4 EGB y más bajos en 7 EGB. Respecto de la evaluación anterior en 2013, el país mejora sus resultados de 7 EGB en Matemática y Ciencias y no avanza en calidad en las pruebas restantes donde mantiene sus resultados.

### ***Estrategias para una evaluación formativa efectiva en el aula***

La evaluación formativa es aquella que se la realiza durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde no es solo obtener una calificación cuantitativa sino obtener ciertas destrezas y habilidades que le permitirán al estudiante alcanzar logros académicos. De esta manera Mellado et al., (2021), definen a la evaluación formativa como *“la búsqueda subjetiva, en tanto que individual y personal, de la evolución que ha experimentado cada sujeto gracias a la intervención educativa. La función operatoria de la evaluación sumativa da paso a la función informadora de la evaluación formativa que tiene como finalidad, no acreditar conocimientos, sino mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El resultado de la evaluación no es determinista y comparable, pero tiene un valor intrínseco y descriptivo acerca de los logros alcanzados a través de unos objetivos flexibles y adaptados a cada individuo. Los instrumentos de evaluación son heterogéneos, empleados permanentemente, contextualizados y variados”*. (p.174)

La evaluación formativa debe ser considerada en todo el momento del aprendizaje para evidenciar las falencias y logros y sean capaces de tomar decisiones. Díaz (2010), considera que *“la evaluación formativa no se limita a la tradicional evaluación del aprendizaje, ya que modifica la perspectiva que se tiene sobre la misma para impulsar una perspectiva de evaluación “para” el aprendizaje, a partir de la determinación de etapas de desarrollo del estudiante y, al mismo tiempo, requiere de un compromiso del docente y del conjunto de actores de cada centro escolar, para ser un instrumento que permita la retroalimentación de la planeación de estrategias que realiza el docente”*. (p.21)

Al tratarse de una evaluación que se realiza durante el proceso de enseñanza aprendizaje, tiene la característica de estar acompañada de una retroalimentación del docente que pregunta, valora, sugiere, apoya, orienta durante las tareas individuales o grupales para asegurar la comprensión de una determinada información y que sean capaces de usarla para resolver las actividades propuestas en la clase.

A nivel de escuela multigrado, esto es una experiencia casi personalizada, dado el número de estudiantes que se atiende correspondientes a cada grado dentro de una misma aula.

Es esta la evaluación que le permite a los docentes ir observando los estilos de aprendizaje, los ritmos de aprender, las preferencias, lo que se les hace más fácil o más difícil, aquello en lo que necesitarán dedicarse más tiempo y plantear nuevas actividades y lo que se puede cerrar con menos ejercicios.

En la actualidad existen varias estrategias para el desarrollo de una adecuada evaluación formativa, estas deben llamar la atención de los educandos no deben ser procesos rigurosos para ser llevadas a cabo sino más bien brindar la oportunidad de mejorar el quehacer educativo, Zambrano (2006), menciona las siguientes:

**El portafolio:** El portafolio se lo considera como una estrategia para implementar la evaluación formativa. Zambrano (2006), considera que *“el portafolio es una carpeta que nos ofrece una visión comprensiva del desarrollo del alumno en un plan de aprendizaje acordado previamente; suele contener los trabajos seleccionados por el estudiante y refleja los esfuerzos, progresos y aprendizajes durante un período de tiempo. Entre sus ventajas se encuentran la autonomía que el alumno adquiere como aprendiz al reflexionar y tomar decisiones sobre su aprendizaje y la valoración de su desarrollo. Además, el portafolio demuestra los diferentes tipos de aprendizaje que el alumno ha adquirido y las situaciones problemáticas que ha resuelto, así como las estrategias que utilizó. A la par, permite expresar el desarrollo de los procesos de aprendizaje y los resultados del mismo y favorece la creatividad, la independencia, reflexión y autoorientación”*. (p. 76)

- **La autoevaluación:** La implicación de los estudiantes en su propia evaluación ha crecido y existen muchas formas diferentes y variadas. Zambrano (2006), indica que *“este procedimiento ha generado un rechazo frontal de un sector del profesorado que opina que el alumno no puede elaborar un juicio apropiado porque no tiene la competencia para ello. La reflexión y la autoevaluación están relacionadas, ambas implican al alumno en el aprendizaje y la experiencia, pero la autoevaluación requiere que el estudiante emita un juicio sobre sus logros y la reflexión tiende a ser exploratoria y no implica un resultado directamente expresable”*. (p.78)
- **La retroalimentación.** Cabe señalar que el objetivo principal de la evaluación formativa es proporcionar una retroalimentación didáctica para que la mayoría de los estudiantes dominen sus aprendizajes y a través de ella estará regularmente informado sobre sus progresos, además, observa que el docente le expresa su interés por ayudar aportándole ejercicios

diferenciados, entonces generara expectativas positivas, de ahí la importancia de la retroalimentación continúa en la clase haciendo indispensable crear una atmósfera que facilite la comunicación entre docente-alumno, para lo cual es necesario el uso de estrategias que logren esta interacción.

- De acuerdo con Hattie y Timperley (2007), citados por Lozano y Tamez (2014), la retroalimentación busca que *“el alumno se dé cuenta de la discrepancia que hay entre lo que comprendió y lo que debió haber comprendido, o cómo se ha desempeñado para cumplir con el objetivo de aprendizaje de cada actividad. Dicho de otra manera, que vea la diferencia entre la actividad que entregó y la que debió haber sido entregada, o rectificar el proceso que llevó a cabo para cumplir con el objetivo o competencia de aprendizaje”*. (p.201)

### **3.2. La escuela rural multigrado: características, desafíos y contexto actual**

Al hablar de educación multigrado se entiende que es el trabajo del docente para muchos grados a la vez, donde el tiempo y el aprendizaje deben estar a un mismo ritmo, es decir trabajo autónomo. En palabras de Hargreaves (2001, citado por Abós et al. (2017), *“el carácter multigrado es el que define básicamente la escuela en la que ubicamos este trabajo, entendiendo la multigraducción como aquel tipo de agrupamiento en el cual el alumnado de diferentes edades comparte las condiciones propias del aula, es decir, la combinación de dos o más grados en la misma clase”*. (p.3)

Son instituciones educativas localizadas en su mayoría en zonas rurales, en las escuelas multigrado estudian en una misma aula de clases diferentes grados escolares con diversidad de edades, experiencias de vida, niveles de desarrollo social, cultural y maduración de los estudiantes (Juárez, 2017). Las dificultades que tienen los maestros al momento de impartir clases en las escuela

multigrados conlleva a hacer un trabajo autónomo y simultáneo tal como describe Boix (2011), quién destaca que *“un componente importante es la autonomía de aprendizaje del alumnado. No se trata de una competencia a promover única y exclusivamente en esta tipología de centros, pero sí se trata de una competencia que adquiere una relevancia especial cuando estamos tratando con grupos de alumnados de diferentes edades en un mismo espacio y tiempo y a cargo de un solo maestro que debe responder a las múltiples y diversas demandas curriculares”*. (p. 13)

De acuerdo al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2019), las instituciones educativas uni, bi y tridocentes son instituciones educativas llamadas multigrados, que enseña a estudiantes de varios grados y diferentes edades en una sola aula. En el Ecuador, aproximadamente el 50% de las escuelas funcionan bajo este modelo para así lograr la cobertura en el contexto rural lo cual dificulta tener aprendizajes de calidad.

Los gobiernos sectoriales, en la actualidad, no crean programas exclusivos para favorecer la mejora de los aprendizajes que abarquen asignaturas propias para las áreas rurales, donde los fines de su educación sirvan para el progreso de sus habitantes, evitando que los niños y jóvenes abandonen la agricultura por el esfuerzo de trabajo que conlleva cultivar la tierra y de poco rédito económico que resulta la venta de estos productos del campo (Garofalo y Villao, 2018).

Cabe mencionar que la sociedad en general debe tomar cartas en el asunto para mejorar los procesos educativos y con ello los aprendizajes en el contexto educativo rural, donde se considere todas las necesidades que tienen los estudiantes. Calderón (2015), en este contexto menciona que han existido diferentes intentos por mejorar los sistemas de educación desde la política pública a través de diferentes instancias, así como esfuerzos desde la asistencia técnica y la cooperación internacional con el fin de eliminar las diferentes barreras de acceso a la educación

a través de programas y proyectos. No obstante, pese a que los sectores rurales y urbano-marginales han sido una prioridad dentro de los diferentes programas realizados, aún no han sido atendidos en su totalidad.

### **3.3. Propuesta de estrategia de evaluación formativa**

La presente propuesta se plantea para ser implementada en las escuelas rurales multigrado “Luis Espinoza Terán” y “Federico Guerrero” por lo que se incluyen actividades evaluativas considerando el contexto de la comunidad donde se ubican estas instituciones educativas y las necesidades e intereses de los estudiantes.

Se toma como base todo el fundamento teórico de esta investigación que nos lleva a comprender que la evaluación es un proceso que nos permite innovar y mejorar cuando se convierte en un proceso de reflexión un proceso de análisis crítico un proceso de comprensión que genere claves para tomar decisiones de transformación como la racionalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la justicia de las prácticas porque no deben ser solo de carácter técnico deben ser practicas morales y éticas porque hay relaciones sanas y perversas éticamente.

Se plantean objetivo general y específicos, el proceso de implementación, los recursos e instrumentos, seguimiento y evaluación; y, el cronograma que contienen las fases de aplicación con fechas de cumplimiento. En virtud de las características de esta investigación, queda plantada la propuesta para que en posteriores estudios pueda profundizarse en esta temática desde su aplicación y valoración de resultados.

Dentro de las escuelas rurales se debe aplicar como parte esencial de la evaluación formativa, la retroalimentación, porque ella permite asegurar que los estudiantes aprendan de forma significativa, reconozcan amablemente el error y autocorrijan

a tiempo mejorando el uso de la información y construyendo conocimiento; además le permite mantener un vínculo afectivo con el educador que le ofrece confianza al sentir que le apoya, le orienta, le acompaña su aprendizaje.

Finalmente podrá el docente calificar valorando el esfuerzo, el proceso desarrollado. Lo que se pudo identificar en este estudio es que la mayoría de profesores ofrecen la retroalimentación sin poner el foco en el aprendizaje del estudiante, y se reduce a las siguientes acciones:

- Señalar el error, corregirlo y otorgar un puntaje a la producción.
- Escribir una x o subrayar lo que es erróneo y otorgar un puntaje a la producción.
- Identificar los errores, explicitar las respuestas correctas y otorgar un puntaje a la producción.

Estas prácticas no ofrecen la experiencia de aprendizaje esperada, no logra el propósito de la evaluación, simplemente se cumple con un proceso de forma tradicional sin aplicación de un protocolo o una estrategia de retroalimentación intencional, pedagógicamente manejada.

Se propone entonces como estrategia de evaluación formativa a la autoevaluación y coevaluación teniendo como meta fortalecer las capacidades y aprendizajes de los estudiantes y mejorar la forma de evaluar del docente; evaluación que deberá ejercitar al estudiante en el proceso de autoevaluación y coevaluación porque a partir de lo que reflexiona el estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje y además ayuda a sus pares a caer en la cuenta de sus aciertos y errores, puede mejorar y no individualmente sino colectivamente, asegurando aprendizaje significativo a partir de una evaluación formativa con estrategia de autoevaluación y coevaluación, que incluye la retroalimentación en su proceso.

## ***Proceso para la implementación de la estrategia***

Para desarrollar la estrategia se requiere realizar algunas acciones que permitirán su aplicación efectiva. Si bien estas acciones están pensadas en un contexto de escuela rural multigrado, sus beneficios pueden llegar a otros entornos y modalidades educativas, pues la estrategia en sí, toma en cuenta características comunes de quién se encuentra tratando de acceder a nuevos aprendizajes. En ambos casos, deberá ser organizada su implementación por el directivo o equipo docente que se anima a dar un nuevo rumbo al proceso de evaluación formativa considerando sus implicaciones en el logro de aprendizajes significativos.

- Fase de preparación

**Primero:** Se debe realizar círculos de estudio para analizar la propuesta, su fundamentación teórica, los instrumentos y formas de aplicación. Como toda estrategia, es importante que quién la ejecuta haya comprendido la mecánica de su desarrollo, pero también los fundamentos que la soportan para tener claro el sentido de la acción pedagógica evaluativa propuesta, lo que se espera lograr. Se puede esperar que los directivos provoquen estos círculos de estudio, pero lo ideal es que sea un propósito común, sentido por los docentes como una necesidad y no como algo impuesto.

**Segundo:** Se debe concientizar a los alumnos sobre la forma de realizar una valoración de su trabajo y los comentarios a sus compañeros para llevarlos a mejorar su desempeño y generar dentro del grupo un clima de confianza y motivación que favorezca la libre expresión. Realizar talleres de simulación de la estrategia planteada para asegurar que no existan errores al momento de su aplicación, yendo de la reflexión de pequeñas acciones para llegar a la reflexión de su propio aprendizaje.

**Tercero:** Preparación de los instrumentos para autoevaluación y coevaluación. Este es el momento de creación de cada docente o del grupo de docentes, es decir que se puede elaborar los Instrumentos de forma colaborativa los docentes de las escuelas multigrado.

- Fase de ejecución

En el proceso de la ejecución de la estrategia se debe realizar lo siguiente

**Primero:** El maestro debe pedir que cada estudiante lleve un portafolio de todas las actividades que se realicen en clases que servirá para en el proceso y especialmente al final del proceso realizar el ejercicio de autoevaluación reflexionando a partir de la revisión de las actividades cumplidas, los avances en aprendizajes, para monitorear el proceso de aprendizaje.

**Segundo:** Instruir en el manejo del tiempo para con el uso de agenda personal que le permita al estudiante organizar sus tiempos identificando los contenidos que necesita desarrollar. Se trata de orientar la propia mirada hacia su grado de responsabilidad con sus estudios, lo cual se trabaja en cada día de clase

- Fase de evaluación

**Primero:** Evaluar el aprendizaje desde el proceso de autoevaluación y coevaluación atendiendo al portafolio presentando, las exposiciones realizadas que van a evidenciar si se ha logrado adquirir aprendizajes significativos y aquellas habilidades o destrezas con criterio de desempeño que requieren seguir trabajándose

**Segundo:** Compara en un cartel las falencias que se tenían al principio con las que se alcanzaron luego del proceso partiendo de los resultados de la autoevaluación y coevaluación.

**Tercero:** El directivo que acompañará la implementación de la estrategia utilizará una rúbrica de valoración para ver si la estrategia está o no alcanzando el propósito

**Cuarto:** Realizar mesas de trabajo donde se ponga de manifiesto las necesidades o dudas que los estudiantes tienen al momento de desarrollar el portafolio y aplicar la estrategia.

### ***Recursos e instrumentos***

Para poder llevar a cabo esta estrategia de autoevaluación y coevaluación se necesita el apoyo de los padres de familia, quienes ayudarán en casa con el proceso formativo de los estudiantes, además contar con un área de Tic's donde el estudiante interactúe con otros estudiantes acerca de su proceso de enseñanza. Se hace factible la necesidad de contar con ciertos materiales de oficina que serán utilizados por los estudiantes durante todo su proceso de enseñanza-aprendizaje. Llevar a diario el instrumento del portafolio debidamente ordenado con todos los avances que se adquieren dentro y fuera de clases.

**La autoevaluación** permite los siguientes beneficios:

- a) Es uno de los medios para que el alumno conozca y tome conciencia de cuál es su progreso individual en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- b) Ayuda a los discentes a responsabilizarse de sus actividades, a la vez que desarrollan la capacidad de autogobierno.
- c) Es un factor básico de motivación y refuerzo del aprendizaje.
- d) Es una estrategia que permite al docente conocer cuál es la valoración que éstos hacen del aprendizaje, de los contenidos que en el aula se trabajan.
- e) Es una actividad de aprendizaje que ayuda a reflexionar individualmente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado.

f) Es una estrategia que puede sustituir a otras formas de evaluación. La autoevaluación puede ser una estrategia más en el proceso de valoración.

g) Es una actividad que ayuda a profundizar en un mayor autoconocimiento y comprensión del proceso realizado.

h) Es una estrategia que posibilita la autonomía y autodirección del alumno (Alonzo et al., 2018, citando a Calatayud, 2008).

**La coevaluación** permite:

a) Ser autocríticos del trabajo realizado y crítico ante el trabajo de los otros.

b) Tomar conciencia de los prejuicios al momento de evaluar.

c) Aprender a valorar con base en criterios delimitados.

d) Conocer otros puntos de vista de las actividades realizadas en el curso.

e) Reconocer la importancia de los criterios de evaluación (Balderas y Balderas, 2018).

Algunas recomendaciones para aplicación de la estrategia son:

-Llevar a cabo sesiones de evaluación más frecuentes.

-Utilizar más modalidades para evaluar el trabajo de los estudiantes, esto es presentar trabajos usando la tecnología, exposiciones orales y debates que conlleven a una mayor participación de los estudiantes.

-Usar más fuentes de información para realizar las evaluaciones.

-Reducir la parcialidad.

-Crear sistemas de apoyo entre compañeros para actividades corrección y enriquecimiento.

-Ofrecer oportunidades para evaluar los resultados tanto de grupo como individuales (Johnson y Johnson, 2015).

### 3.4. Algunos resultados de la implementación de la estrategia

Para evaluar los resultados de esta estrategia de autoevaluación y coevaluación se debe emplear una rúbrica destacando las fortalezas y debilidades que aún se presentan en el estudiante, así mismo verificar en el portafolio los avances, errores y logros y permitiendo que el estudiante se auto critique y los demás compañeros también lo hagan, luego sí el docente dará el veredicto final si de verdad se ha alcanzado los aprendizajes significativos.

Roles (rol del directivo, padres, estudiantes)

Para el desarrollo de esta estrategia se debe comunicar a toda la comunidad educativa para que existan las garantías educativas del debido proceso, esto lo hace el Directivo de la institución porque será un trabajo que beneficia o todos y con ello gana una mayor credibilidad la institución y podrá ser competitiva dentro del marco social, cultural y educativo.

Los padres de familia deben ser los que fomenten en casa la verificación para el cumplimiento de las actividades que llevan a cabo sus hijos, también brindando la motivación necesaria para que se pueda cumplir con las actividades propuestas. Siendo parte importante la labor que hace el estudiante en la institución, es quién debe cumplir a cabalidad las labores encomendadas que le ayudarán a cambiar su forma de pensar y actuar en el proceso de enseñanza-aprendiza, debe ser crítico y autocritico para alcanzar un aprendizaje significativo.

Entre las **falencias** que se presentan en la evaluación formativa para el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes de las escuelas rurales multigrado, los maestros no se encuentran actualizados académicamente y no han tenido una inducción de las nuevas competencias que ameritan trabajar de manera simultánea.

En cuanto a las **estrategias** de evaluación formativa que podrían favorecer aprendizajes significativos en estudiantes de las escuelas rurales multigrado no presentan nuevas propuestas innovadoras, la mayor parte de docente optaron por estrategias de tipo tradicional donde la solución de problemas era el máximo logro académico.

Con referencia a las **características** de la evaluación formativa para mejorar los resultados de **aprendizajes significativos** en los estudiantes de las escuelas rurales multigrado, se desconocían estos procesos o características, confundiendo a la evaluación formativa como un simple proceso de evaluación continua y de carácter autónomo, que impidió el logro de aprendizajes de calidad.

Que la evaluación formativa en el **contexto de la ruralidad multigrado** para obtener aprendizajes significativos estuvo empañada por varios factores socioculturales e incluso económico demostrando una vez más que la educación rural presenta una aguda crisis de carácter formativo por las realidades del entorno familiar de los estudiantes.

A criterio del autor, según los hallazgos encontrados en el estudio de caso se puede reconocer la importancia y urgencia de implementar la evaluación formativa que considere lo rural, que tomen en cuenta la autoevaluación y coevaluación como estrategia fundamental, aplicada con creativos instrumentos que se apoye en el contexto, estrategias que deben acompañarse y retroalimentarse con la participación de la comunidad en una acción reflexiva participativa, que democratice la evaluación.

### **Referencias Bibliográficas**

Abós, P., Torres, C., & Fuguet, J. (2017). Aprendizaje y escuela rural: la visión del alumnado. *Sinéctica*, (49). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/692>

- Alonzo Rivera, D. L., Valencia Gutiérrez, M. C., & Vargas Contreras, J. A. (2018). La habilidad de autoevaluación de hábitos de estudio. *Revista Varela*, 18(49), 69-81. <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/81>
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P. (2002). *Theory and Problems of Adolescent Development*. Writers Club Press.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Rinehart & Winston.
- Balderas Gutiérrez, I., & Balderas Gutierrez, K. E. (2018). Coevaluación en Educación Superior. *Debates en Evaluación y Currículum*, 2(2). <https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2016/A085.pdf>
- Calderón, A. (2015). *Situación de la educación rural en Ecuador*. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_investigacion\\_pdf/1602.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/1602.pdf)
- Coll, C., & Solé, I. (2001). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica." *Revista Candidus* 168(4), 16–20. <https://es.scribd.com/document/164884282/Aprendizaje-significativo-y-ayuda-pedagogica>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2006). El derecho a la educación una tarea pendiente para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/3c65475f-7eac-4bbb-809b-59dfcb7625d8/content>
- Díaz, Á. (2010). El docente ante los resultados de la evaluación. *Actualidades Pedagógicas* 1(56), 11-21. <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/356>
- Díaz-Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill,

- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449. [https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4\\_ecu\\_const.pdf](https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf)
- Ecuador. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. <https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/la-educacion-en-ecuador-logros-alcanzados-y-nuevos-desafios-resultados-educativos-2017-2018/>
- Garofalo, R., & Villao, F. (2018). Crisis de la escuela rural, una realidad silenciada y su lucha para seguir adelante. *Revista Conrado*, 14(62), 153–154. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/700>
- Gómez Vahos, L. E., Muriel Muñoz, L. E., & LondoñoVásquez, D. A. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(2), 118–131. <https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/html/>
- Hidalgo, M. (2020). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 1(1), 189-210. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.32>
- Johnson, D., & Johnson, R. (2015). La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo. EDICIONES SM.
- Juárez, D. (2017). Percepciones de Docentes Rurales Multigrado En México y El Salvador. *Sinéctica*, (49). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/750>
- Lozano Martínez, F. G., & Tamez Vargas, L. A. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 197–221. <https://doi.org/10.5944/ried.17.2.12684>

- Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista De Investigación Filosófica Y Teoría Social*, 2(3), 17-26. <https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15>
- Mellado, P., Sánchez, P., & Blanco, M. (2021). Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en web of sciences. *Alteridad, Revista En Educación* 16(2). <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.01>
- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12). <https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Ordóñez, O., & Mohedano, I. (2019). El aprendizaje significativo como base de las metodologías innovadoras. *Revista Educativa Hekademos*, 26(12), 18-30. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6985274.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2019). Resultados de Logros de Aprendizaje y Factores Asociados Del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). <https://www.unesco.org/es/articles/resultados-de-logros-de-aprendizaje-y-factores-asociados-del-estudio-regional-comparativo-y>
- Pajuelo, M., Coba, M., Relaiza, H., & Alcas, N. (2021). Impacto de la evaluación formativa en el aprendizaje autónomo en tiempos de Covid-19. *Laplage em revista*, 7(3), 144-154. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202173C1511p.144-154>
- Pérez, D. (2007). Revisión y análisis del modelo de evaluación orientada en los objetivos (Ralph Tyler - 1950). *Relieve, Revista Electronica En Investigación y Evaluación Educativa*, 1-10. [https://www.researchgate.net/publication/220025586\\_Revisión\\_y\\_análisis\\_del\\_Modelo\\_de\\_Evaluación\\_Orientada\\_en\\_los\\_Objetivos\\_Ralph\\_Tyler\\_-\\_1950](https://www.researchgate.net/publication/220025586_Revisión_y_análisis_del_Modelo_de_Evaluación_Orientada_en_los_Objetivos_Ralph_Tyler_-_1950)

- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Investigación Novación*, 3(1). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3634413.pdf>
- Ruz Herrera, I. (2018). Evaluación para el aprendizaje. *Revista Educación Las Américas*, 6, 13-28. <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/22>
- Valenzuela, A. (2001). *Constructivismo y aprendizaje significativo*. Instituto de Lingüística y Educación, Universidad Rafael Landívar.
- Zambrano Rujano, G. E. (2006). La evaluación formativa en la enseñanza aprendizaje del inglés. (Tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili.

# CAPÍTULO IV.

Estrategias pedagógicas diversificadas para la educación inclusiva en el contexto del objetivo de desarrollo sostenible 4

Verónica del Cisne  
Córdova Valle

Fredy Figueroa Samaniego

## 4.1. Educación hacia la inclusión

En el mundo, la población no escolarizada enfrenta graves problemas sociales, ya que vive afectada por la incertidumbre, violencia, crisis económica provocada por la pandemia COVID 19, situaciones que desconciertan a las personas en el ámbito educativo dejando atrás las oportunidades formativas de muchos niños. Aproximadamente 21 millones de niños del mundo no asisten a centros educativos, es decir el 36% vivían en el año 2012 en zonas afectadas por conflictos; mientras que en 2000 el porcentaje era del 30%.

Por otro lado, todas las formas de educación superior han aumentado rápidamente, la cifra de matriculación pasó de 100 millones en 2000 a 199 millones en 2013. Sin embargo, aún existe una gran disparidad en el acceso a la educación

superior ya sea por género, origen social, regional y étnico; las mujeres se encuentran en una situación más desfavorecida (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015) junto con el UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, organizó el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea).

En cuanto a la inclusión educativa es una política a nivel mundial que busca garantizar igualdad de derechos especialmente en el campo de la educación que determinan una mejor calidad de vida en las personas; sin embargo, encontramos que, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017), *“la desigualdad de género resulta especialmente preocupante. Según las previsiones, solo el 69% de los países alcanzaría la paridad entre los sexos en el acceso a la enseñanza primaria (igual número de niñas y niños matriculados) en 2015, y el 48% a la enseñanza secundaria XXVII. Si bien la paridad de género resulta útil para evaluar los progresos, se necesitan mayores esfuerzos para alcanzar la igualdad”*.

En relación con este tema, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017) refiere que la pobreza es una de las grandes barreras que tiene la inclusión en todo el mundo. Programas educativos han ayudado a familias y estudiantes a superar obstáculos financieros que dificultan el camino hacia la educación, por esto, es indispensable promover estas visiones futuras y ampliarlas para mejorar la equidad, acceso, participación y éxito del sistema educativo.

Por consiguiente, cualquier manera o forma de exclusión, marginación, desigualdad de acceso, y disparidades, afecta o reduce las posibilidades de una auténtica aplicación de procesos de inclusión educativa y el ejercicio del derecho a la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la

Ciencia y la Cultura, 2015) junto con el UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, organizó el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea).

Del mismo modo, se encuentra que aún existen importantes brechas de género a favor de hombres, por ejemplo, en términos de escolaridad promedio, en países como Bolivia, Chile, El Salvador, Guatemala y Perú (Antoninis et al., 2020).

También, según el sistema educacional chileno, el currículo educativo no considera diferencias y peculiaridades de los estudiantes porque encarga a los docentes hacer clases para la escuela y estudiantes de manera general; además, cuando se considera al currículo único para todos se pierde el sentido como tal, la diferencia queda condicionada a la homogeneización de culturas y prácticas, como si todos los estudiantes representasen una única forma de ser, y no a la diversidad (Cornejo, 2019).

Asimismo, el último censo realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010), en Ecuador menciona que existe un 6,8% de analfabetismo, teniendo una brecha educacional entre hombres y mujeres, siendo ésta de 5,8% de hombres y 7,7% de mujeres; así mismo aumenta de acuerdo a la autoidentificación, teniendo así un 20,4% en indígenas, 12,9% montubios, 7,6% afroecuatorianos, 5,1% mestizos y 3,7% blancos. Se demuestra que según estas cifras no se está implementando la inclusión, ya sea por género o por autoidentificación.

En relación a las escuelas rurales multigrado, se tiene que los docentes no se encuentran totalmente capacitados para atender instituciones unidocentes o bidocentes donde se trabaja simultáneamente más de un grado; además, sus competencias no son las indicadas para manejar y atender este tipo de instituciones. También, mencionan que existen dificultades por falta de habilidades de trabajo autónomo para direccionar a la diversidad en el aula ocasionando desigualdad e inequitativa

atención a los educandos, dando como resultado problemas para abordar el programa de estudio conforme los aprendizajes esperados en cada grado y nivel dejando rezago en los estudiantes de las comunidades rurales.

Cabe destacar, que el sistema educativo ecuatoriano ha tenido avances en el reconocimiento y atención a la diversidad de los estudiantes, en todos los contextos educativos, expresado en las leyes y reglamentos, así como en las normativas del Ministerio de Educación; sin embargo, las capacitaciones docentes se han llevado de forma superficial, lo cual no ha permitido una atención efectiva a los diversos tipos de necesidades educativas especiales y esta situación empeora con respecto a la formación permanente de docentes de aulas multigrado de zonas rurales sobre estrategias pedagógicas que favorezcan la inclusión (Morocho, 2020).

En igual forma, los docentes no implementan nuevas estrategias pedagógicas que favorezcan una educación inclusiva, sino que se limitan a planificar actividades para cada año de básica de manera general, fomentando un aprendizaje individual; se considera necesario implementar en el proceso de enseñanza aprendizaje estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa de todos los estudiantes, logrando así un ambiente inclusivo (Sari, 2021).

Por otra parte, Simbaña (2017), menciona que en la provincia de Pichincha existe una falta de inclusión que surge a partir de las diferencias individuales que tiene cada persona en los diferentes ámbitos incluyendo al educativo, muchas de las veces esto se ve reflejado en el comportamiento de los estudiantes que tienen en el aula ocasionando conflictos por no aplicar una educación inclusiva de calidad. Los docentes no muestran interés por la educación inclusiva, ya sea por no tener la determinación de hacerlo o por desconocer estrategias pedagógicas adecuadas para ejecutar en el aula, teniendo en cuenta la diversidad.

Como se cita en el párrafo anterior, actualmente el docente no se encuentra motivado y capacitado totalmente para garantizar una inclusión de los educandos por la falta de formación inicial y participación en cursos integrales sobre la temática, por decisión propia o de las autoridades educativas. Además, la falta de aplicación de políticas y prácticas educativas de carácter inclusivo, por parte del docente, sin cambios de mejora en la metodología de la enseñanza fomenta discriminación entre los estudiantes.

De acuerdo a los datos obtenidos en las encuestas realizadas a los docentes de la Unidad Educativa “*Computer World*” de la parroquia Tumbaco, cantón Quito, aplicadas por Simbaña (2017), se evidencia que un 40% conocen sobre la educación inclusiva; y, el 60% no, aduciendo la falta de formación y capacitación en el factor de inclusión, para aplicar en el aula. Asimismo, el 33% ha recibido capacitación sobre educación inclusiva; por otro lado, el 67% no lo ha hecho, manifiestan la ausencia de interés de las autoridades y de los mismos docentes en esos temas. Por último, el 23% conocen estrategias didácticas para atender a todos los estudiantes y hacer un aula inclusiva, mientras que el 77% no, puesto que las autoridades no se han preocupado en atender este tipo de falencias para poder desarrollar un mejor rol docente.

Es imperativo resolver esta problemática que se observa en la escuela rural multigrado, pues de no existir una auténtica inclusión educativa, puede derivar en el abandono y fracaso escolar; y, a futuro se vería reflejado un desempleo, ya que, al no continuar con los estudios se reduce las opciones de trabajo e incremento de salarios bajos, inclusive baja productividad; además, persistiría la precariedad, pobreza, desorientación, marginalidad, delincuencia, y no existiría la coexistencia pacífica. Todos estos factores afectarían al ser humano, a la sociedad y por consiguiente al país entero.

Por tanto, ante la situación presentada es necesario considerar estrategias pedagógicas diversificadas que atiendan a la diversidad de estudiantes en el aula. Se necesita un modelo nuevo de escuela inclusiva, que maneje, oriente y organice estrategias inclusivas, no solo en documentos, sino en la práctica educativa, que sea vivencial y sustancial para los educandos, que garantice un aprendizaje significativo de calidad. Debe empezarse por las aulas para luego llevarlo de una forma más amplia hacia la sociedad.

El tema planteado abarca la línea de investigación referente a la contribución al desarrollo social a través del mejoramiento de la educación. Así mismo, parte del programa calidad educativa y gestión de la innovación, para el mejoramiento de los contextos socioeducativos, siendo éste un medio para pulir la gestión de calidad de las instituciones educativas, desde su análisis e implementación de acciones estratégicas en los diferentes niveles y dimensiones, para alcanzar una educación de calidad, la cual fortalece la capacidad de logros individuales. El aporte que la investigación realiza a la línea se puede describir en cuatro ámbitos:

En el ámbito social, implica un cambio propicio entre las relaciones de la sociedad, individuos-grupos-instituciones. Además, prioriza los intereses colectivos, la cohesión y la inclusión, promueve el disfrute de una vida plena; se enfoca en el desarrollo social y sostenible, donde impulsa el mejoramiento de la educación. Esto permitirá al estudiante el disfrute pleno de sus derechos y garantías, inmiscuyéndolo en la vida social, política, educativa, económica, entre otras, y la participación activa en la sociedad.

Esta investigación de acuerdo al ámbito teórico se realiza con el fin de aportar al conocimiento existente con bases científicas sobre la educación inclusiva, sus estrategias pedagógicas diversificadas y la importancia que tiene el ODS4 dentro la Agenda 2030. Además, el presente trabajo ayudará a obtener datos cuantitativos y

cuantitativos, que servirán para futuras investigaciones. Asimismo, en lo metodológico, se trata de una investigación con enfoque cualitativo bajo la metodología fenomenológica hermenéutica, que permita describir la situación de inclusión en el ámbito educativo. Para ello se considera la utilización de las técnicas observación y entrevista apoyada en los instrumentos: guía de observación y guía de entrevista semiestructurada.

Se espera que los resultados sirvan como base para futuras investigaciones respecto a estas variables que sirvan de base tanto en la metodología como en las estrategias diversificadas y su aplicabilidad en las instituciones educativas. Finalmente, llevar a la práctica estos resultados de la investigación de modo que sean la vía para comprender la realidad de las aulas, ayudando a los docentes y futuros profesionales a tener una visión clara sobre la educación inclusiva. Asimismo, les proporcionará estrategias pedagógicas diversificadas para su aplicación en su accionar como docente; además, les permitirá saber cómo y cuándo aplicar las estrategias inclusivas dentro del aula, propiciando el mejoramiento de los procesos educativos.

A continuación, se presenta algunos elementos teóricos relacionados con antecedentes históricos, conceptuales y contextuales. Se describe el proceso metodológico, los materiales utilizados en la investigación; el análisis de los resultados obtenidos en el estudio junto con la fundamentación del aporte práctico y la propuesta de estrategia de evaluación formativa.

La educación está destinada a todas las personas desde que nacen. Los cuidados y las interrelaciones que existen en la familia y en la sociedad, son prácticas educativas que se van estableciendo de manera concreta en el modo de ser de la persona (Luengo, 2004).

Asimismo, la educación es el perfeccionamiento del ser humano; aunque, existen contradicciones en ella, por ejemplo: la educación desea dar la libertad al ser humano, pero ésta conlleva disciplina,

obligatoriedad, sometimiento y en ocasiones de absolutismo, entonces se habla de una libertad con límites.

Por otro lado, se define a la inclusión como un proceso que garantiza la seguridad a las personas con riesgo de pobreza y de exclusión social para que incrementen oportunidades y tengan el derecho total de ser partícipes en el ámbito social, cultural y económico; y, así gozar de unas condiciones normales de vida y de bienestar. La inclusión social garantiza que toda persona tenga acceso a sus derechos y una relevante intervención en las decisiones que desfavorezcan su vida (Hernández, 2008).

Además, la inclusión ayuda a rebasar cualquier tipo de impedimento que limite la participación y éxitos de los estudiantes. No obstante acceder a este derecho, no está siempre asegurado. Garantizar la inclusión y las oportunidades igualitarias dentro del sistema educativo conlleva un desafío mundial, porque a pesar de los progresos que se han visualizado en estos últimos años para aumentar el acceso a una educación digna, es indispensable seguir en la lucha constante para reducir lo más mínimo posible los impedimentos, y así aseverar la inclusión de los estudiantes en sus distintos entornos de aprendizaje (Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017).

En este contexto, la educación inclusiva asevera la erradicación de obstáculos y barreras que limitan el acceso a una educación de calidad para todos. Propone la construcción de escuelas que practiquen estrategias pedagógicas diversificadas, donde los estudiantes puedan acceder a un aprendizaje con equidad, sin importar algún tipo de diversidad física, cognitiva, económica, social, cultural, entre otras (Ministerio de Educación de Argentina, 2017). Por consiguiente, el Ministerio de Educación del Ecuador (2013), refiere que la educación inclusiva se sustenta en principios constitucionales, legales e instrumentos internacionales concernientes a su fomento y funcionamiento. Asimismo, la educación inclusiva identifica y responde a las necesidades

educativas especiales de los estudiantes, con la finalidad de mejorar la participación en el aprendizaje y comprimir la exclusión en el ámbito educativo.

Por lo tanto, la educación inclusiva es el punto de partida para lograr un nivel razonable de inclusión escolar para todos los educandos; en un sentido más amplio de la integración, la educación inclusiva implica plantear, generar, organizar y aplicar una variedad de estrategias de aprendizaje que ayuden y favorezcan a la diversidad de los estudiantes. Su enfoque se basa en el acceso, derecho, permanencia y participación de los estudiantes en el sistema educativo sin importar su condición, y con las mismas oportunidades (Gómez, 2012). Cabe decir que, la educación es el pilar fundamental para tratar de erradicar la exclusión; así mismo, la inclusión promueve a las instituciones a dar respuesta a la diversidad. Por lo tanto, la educación inclusiva involucra estrategias para mejorar el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes, sin exclusiones de cualquier índole, haciendo frente a barreras que obstaculicen la participación de los estudiantes vulnerables a la marginalización y exclusión.

### ***Barreras a la inclusión en contextos escolares***

Cuando se habla de educación inclusiva no se puede evadir las debilidades e impedimentos que se evidencian, y que continúan afectando especialmente el desarrollo integral de los niños. Como menciona López (2011), uno de los principales obstáculos que imposibilitan la inclusión en su totalidad son las barreras, las cuales limitan la participación activa, la sana convivencia y el aprendizaje de varios estudiantes. Siguiendo su discurso, entre las principales barreras están:

- Políticas (normativas contradictorias): leyes y normativas contradictorias: La principal barrera en la política educativa son las contradicciones, ya que esta distorsionado el concepto de escuela inclusiva; su administración educativa no es coherente,

mucho menos clara en sus leyes, tanto internacionales como nacionales. Un ejemplo claro es cuando se habla de un currículo inclusivo y diverso para todos y todas y, después se hable sobre las adaptaciones curriculares que se debe realizar para niños con necesidades educativas asociadas o no a una discapacidad.

- **Culturales (conceptuales y actitudinales):** Una segunda barrera es la cultura que generaliza a los educandos en dos grupos: normal y especial, pues esto, genera que se considere al grupo especial una enseñanza diferente al resto, dependiendo de una serie de estrategias, desde ahí se ve reflejada la segregación y exclusión.
- **Didácticas (enseñanza-aprendizaje):** Una de las barreras didácticas es la visión que tienen dentro del aula, la ven como competencia, y olvidan que es un ambiente de convivencia y aprendizaje nuevo para todos. Otra barrera es que la planificación estructurada y su adaptación, no se basa en un aprendizaje de resolución de problemas. Además, se requiere una capacitación constante de los docentes para lograr la comprensión de la diversidad, pasando de ser un técnico racional a un investigador. Se busca que exista una relación entre docente-estudiante y familia para consolidar el aprendizaje.

Resulta claro que existen un sin número de barreras, es dificultoso contrarrestar por completo cada una de ellas. Dentro de las barreras políticas, culturales y didácticas se debe tener en cuenta sus consecuencias, ya que dejan marca en la vida del ser humano. Desde los espacios nacionales se está tomando un concepto erróneo en cuanto a la inclusión, ya que aún existen las famosas etiquetas practicadas en la familia, sociedad y escuela. Estas barreras impiden el pleno desarrollo integral del niño o niña, los conllevan a la marginalidad y segregación.

## 4.2. Estrategias y prácticas pedagógicas inclusivas

El término estrategia se utiliza en diversos contextos, incluida la vida social. La estrategia es el arte de dirigir, donde se evidencian dos componentes: uno entendido como el conjunto de reglas y principios, y el otro perteneciente a las operaciones, y soportado en el conjunto de medios para conseguir un resultado que genera un impacto. La estrategia puede ser sometida a varios cambios que se vayan dando en el objeto de la transformación (Sierra, 2007).

Ahora bien, en el área educacional, la estrategia educativa responde a los propósitos establecidos para el cumplimiento de la clase o destreza a desarrollar, y por supuesto el desempeño que posea los estudiantes en cada nivel y área de estudio (Sierra, 2007).

Asimismo, las estrategias pedagógicas y didácticas son las acciones, estructuras o pasos creados y planificados que el maestro realiza para desarrollar diferentes acciones desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de facilitar la formación y cumplir así con la meta de aprendizaje (Colmenares, 2017).

Entre las estrategias pedagógicas y didácticas más utilizadas están el aprendizaje basado en proyectos, preguntas, explicación instruccional y aprendizaje basado en las TICs, las cuales constituyen el medio por el que finalmente el estudiante alcanza el logro del aprendizaje (Colmenares, 2017).

La inclusión implica un giro radical en la idea de ayudar solo a los estudiantes con discapacidades o con necesidades educativas especiales. El interés se centra ahora en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela, independientemente de sus características (Moliner et al., 2017).

Se concibe la estrategia inclusiva como un conjunto de acciones que abren los contextos a la plena participación de todos en

igualdad de condiciones, el estudiantado se da cuenta de que sus necesidades y objetivos personales son considerados durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Busca el respeto de los derechos humanos y crea sentido de pertenencia en los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, personal docente y administrativo; padres de familia, miembros de la comunidad, entre otros) con la institución (Palma Rojas, 2017).

En el mismo orden de idea, se puede realizar a través de la aplicación de estrategias de diversificación, al ser un modo de organizar al grupo atendiendo sus particularidades de aprendizaje, intereses y motivaciones. Los beneficios serían variados, al dar la posibilidad de eliminar algunas barreras para el aprendizaje y la participación. Estas estrategias logran en los alumnos un mejor nivel de preparación de acuerdo a su edad atendiendo especialmente a las habilidades de cada uno.

Los niveles de aprendizaje dentro del aula deben ser atendidos mediante estrategias diversificadas aplicadas por el docente apoyándose de lo que propone el sistema educativo y brindar las mismas oportunidades a todos los educandos, aunque el nivel de desempeño de algunos niños sea avanzado, se deben buscar estrategias y sobre todo identificar los casos y hacer un diagnóstico antes de hacer juicios de valor.

Algunas estrategias diversificadas que ayudan a la educación y al mejoramiento de la aplicabilidad de una clase o un tema propuesto por el docente o los docente para la ejecución dentro del aula de clase, como refiere por Tomlinson (2001), son:

- Puntos de acceso: Es una estrategia ideal para hacer que los alumnos accedan al aprendizaje desde la ruta más atractiva, la que más les gusta para hacer una experiencia de aprendizaje exitosa.
- Instrucción compleja: Se puede emplear cuando se pretende que los alumnos colaboren para construir una clase, lo cual

permite valorar la contribución de todos. Ideal para profundizar en un tema y hacerlo transversal.

- Estaciones: Consiste en preparar diferentes puntos dentro de la clase donde los estudiantes trabajan simultáneamente realizando distintas tareas a diferentes niveles de apropiación. Se puede desarrollar con estudiantes de todas las edades y para todas las materias.
- Actividades Escalonadas: La estrategia ayuda a los profesores que quieren garantizar que los estudiantes con diferentes necesidades de aprendizaje manejen las mismas ideas básicas y practiquen las mismas destrezas. Es decir, el maestro diseñara una actividad a diferentes niveles de complejidad.
- Estudio en órbitas: Consiste en desarrollar investigaciones independientes. El alumno elige el tema e investiga, se trata de conocer, ampliar o profundizar en el tema de su interés.
- Cruz et al. (2022), mencionan algunas características de las estrategias diversificadas, tales como: fortalecen al desarrollo de acciones coordinadas que responden a la diversidad del aula; desarticulan las rutinas igualitarias donde se solicita lo mismo y en el mismo momento a todo el estudiantado; utiliza innovadora y creativamente los recursos didácticos, planifica los espacios, tiempos y propuestas metodológicas; el aprendizaje y la participación se transforman en experiencias llamativas y retadoras para los estudiantes.

Tomando en cuenta las estrategias se puede decir que éstas son determinadas acciones expuestas o diseñadas por los docentes, con el único fin de facilitar, innovar, desarrollar y mejorar la enseñanza aprendizaje. Así mismo, es factible considerar el aprendizaje cooperativo para construir el conocimiento y la indagación constante del estudiantado.

El ejercicio de la práctica pedagógica supone a simple vista el rol del maestro: su quehacer diario. Sin embargo, al mencionar

la práctica pedagógica, es necesario suponer una diversa y compleja escena donde se generan relaciones interpersonales en el escenario escolar Vasco et al. (2016), exponen que las prácticas educativas se generan en las instituciones, cuyos protagonistas son los educadores o pedagogos.

En este sentido, al hablar de las prácticas pedagógicas inclusivas es necesario tener en cuenta que estas conjugan la actuación de los sujetos involucrados en una realidad concreta, en la que se debe promover la presencia y participación en el contexto educativo de todos y todas sin distinción. Por ello, ante la consolidación de sistemas educativos inclusivos, las escuelas dentro de sus prácticas se ajustan a las necesidades de los estudiantes, asumiendo la diversidad como un valor que entra a enriquecer el currículo, la cultura y la vida escolar. Realizar prácticas pedagógicas pensadas desde la inclusión social se ha convertido en garantía para que todos y todas puedan aprender (Mora Alejo, 2019).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un marco que aborda el principal obstáculo para promover aprendices expertos en los entornos de enseñanza: los currículos inflexibles, “talla-única-para-todos”. Así mismo, ayuda a tener en cuenta la variabilidad de los estudiantes al sugerir flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluación que permitan a los educadores satisfacer dichas necesidades variadas.

Además, el DUA es diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes, pensando en la diversidad y estimulando la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde dónde nosotros imaginamos que están (Alba et al., 2018).

De esta forma, el DUA podría conceptualizarse como la idealización de un sistema de apoyos que estima una variedad de estrategias probables que son agrupables en tres tipos

globales de apoyo (según los principios) y los cuales se planifican alrededor de cuatro elementos del currículo en los cuales se reflejan o implementan. Si bien en la literatura los sistemas de apoyos deberían conceptualizarse teniendo presente cada una de las magnitudes del manejo humano y los diversos ámbitos para poder hacer una real optimización, se estima que a partir del DUA solamente tienen la posibilidad de atender cada una de las magnitudes a las que el currículo logre aludir dentro del aula, tomando en cuenta que la aplicación del paradigma de apoyos en la entrada al currículo a partir de los apoyos considerados en el DUA, no cumple con las mismas propiedades que esos sistemas de apoyo integrales que unen variadas esferas de la vida (Sánchez Gómez y López, 2020).

Entonces, una práctica pedagógica esencial es el diseño universal de aprendizaje proporciona una diversidad de opciones didácticas o estrategias pedagógicas diversificadas para que los estudiantes se conviertan en personas que aprendan a aprender y se motiven por su propio aprendizaje, que se preparen para seguir aprendiendo durante su vida.

La diversidad es consustancial a la educación y todas las personas son diferentes; y, no es de recibo categorizarlas o jerarquizarlas en función de estas diferencias. La diversidad es una realidad absolutamente natural, legítima y habitual. La atención a la diversidad supone el reconocimiento de la otra persona, de su individualidad, originalidad e irrepetibilidad, y se inscribe en un contexto de reivindicación de lo personal, del presente, de las diferencias, de lo más próximo.

Asimismo, la diversidad del alumnado es una consecuencia directa de la historia familiar, cultural y social vivida con anterioridad, y más concretamente, de las oportunidades que se van presentando a lo largo de la vida. Por consiguiente, el origen social y cultural es el responsable de fracasos escolares y

de los déficits socioculturales y está en la base de la diversidad sociocultural.

Es así que, la diversidad en la educación se refiere a que las escuelas deben ser para todos, se pretende acabar con cualquier tipo de discriminación expresiones peyorativas y malsonantes, así como abrir un amplio abanico respecto al ser diferente. Esto quiere decir, que con la diversidad hablamos de identidad que es lo que nos hace diferentes a los demás (formas de vestir, culturas, habilidades, costumbres, tradiciones, características físicas, valores); por ello, es importante reconocer quienes somos y de dónde venimos (Coello, et al. 2015).

La diversidad conlleva a la existencia de las variedades de nuestro mundo en un determinado espacio, por ello, es importante el respeto a la diversidad como una habilidad profundamente interpersonal, ya que aquí se ve reflejada la inclusión de diferentes perspectivas, siendo ésta el motor principal para el desarrollo sostenible de los individuos, comunidades, países, continentes y el mundo entero.

La equidad atiende a la diversidad de cada persona, se relaciona con el aprendizaje adquirido para trasfigurar realidades en base a oportunidades educativas, cada individuo posee particularidades, la equidad ayuda a responder a ellas, reconociendo las fortalezas y debilidades de cada estudiante (Bracho et al.,2009)la presente ponencia argumenta la necesidad de definir e utilizar el concepto de equidad en educación, por ser más amplio e integral. En este sentido, la ponencia presentada aporta algunas de las consideraciones teóricas más importantes para la definición de equidad educativa; ya que si bien equidad en educación se relaciona con igualdad de oportunidades educativas, también tiene que ver con la necesidad de establecer justicia en la distribución del servicio e incluir a aquellos a los que se les ha marginado. PALABRAS CLAVE: Equidad, educación, igualdad, justicia e inclusión. INTRODUCCIÓN El discurso político en México hasta

ahora se ha centrado en argumentar la importancia de promover igualdad de oportunidades de acceso al sistema educativo. Esto se establece explícitamente en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). A continuación, se manifiestan algunas de sus características:

- La infraestructura escolar adecuada (salones de clase y de los servicios sanitarios).
- Disponibilidad de libros y materiales didácticos.
- Profesores, directores, personal de servicios en las escuelas capacitados.
- Disponibilidad y accesibilidad a los servicios educativos.
- Asistencia de los profesores a las escuelas.
- Contenidos curriculares adecuados para las características de los estudiantes.
- Clima social en las escuelas (seguridad, tolerancia, integración, justicia, disciplina).
- Congruente cantidad de educación recibida (tiempo efectivo de clase) (Bracho et al., 2009) la presente ponencia argumenta la necesidad de definir e utilizar el concepto de equidad en educación, por ser más amplio e integral. En este sentido, la ponencia presentada aporta algunas de las consideraciones teóricas más importantes para la definición de equidad educativa; ya que si bien equidad en educación se relaciona con igualdad de oportunidades educativas, también tiene que ver con la necesidad de establecer justicia en la distribución del servicio e incluir a aquellos a los que se les ha marginado. PALABRAS CLAVE: Equidad, educación, igualdad, justicia e inclusión. INTRODUCCIÓN El discurso político en México hasta ahora se ha centrado en argumentar la importancia de promover igualdad de oportunidades de acceso al sistema

educativo. Esto se establece explícitamente en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM).

Siguiendo el análisis del informe antes mencionado, garantizar la equidad y la inclusión en la educación es necesario para contrarrestar cualquier tipo de exclusión, desigualdades de acceso y continuidad a la educación. Debe aplicarse políticas transformadoras que tomen en cuenta la diversidad y las necesidades de los estudiantes, que encaren cualquier tipo de discriminación que impida el derecho a una educación de calidad.

En fin, todas las personas sin importar sus condiciones, tienen derecho a una educación inclusiva con equidad y calidad, con las mismas oportunidades para tomar y ejercer derechos. Pues así, es de suma importancia las metas del ODS4 ya que se enfocan en alcanzar una educación inclusiva aplicando una variedad de recursos y medios que inciten a su logro; además promueven la erradicación de cualquier factor determinante que incite a la exclusión.

### ***Naturaleza del desarrollo sostenible***

El desarrollo sostenible ha surgido como el principio rector para el desarrollo universal a largo plazo; es la satisfacción de necesidades actuales, sin afectar las futuras generaciones. Además, consta de pilares como: el desarrollo económico, el desarrollo social y la protección al medio ambiente.

Como se menciona en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas, 2018), el desarrollo integra magnitudes de naturaleza económica, social y ambiental. Esta Agenda es la expresión de los anhelos, pretensiones y prioridades de la sociedad mundial para los siguientes 15 años. Además, es transformadora, pone el equilibrio y dignidad de los individuos en el centro y llama a modificar nuestro estilo de desarrollo, respetando el medio ambiente. Es un compromiso mundial adquirido tanto por países desarrollados como en desarrollo que toman presente

los medios de utilización para hacer el cambio y la prevención de desastres por eventos naturales extremos, así como la mitigación y habituación al calentamiento global.

Entonces, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es un agente regulador en el mejoramiento de países desarrollados y en desarrollo, poniendo como prioridad la igualdad y equidad del ser humano. Plantea acciones para el planeta, la paz, el trabajo conjunto, las personas, desarrollo social, el medio ambiente, entre otras. Se enfoca en los derechos y busca un desarrollo sostenible universal.

Dentro de la Agenda 2030 ( Organización de las Naciones Unidas, 2018) está el ODS 4, el cual propone garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En esta agenda y específicamente en este ODS, resalta la importancia de la inclusión y la equidad en la educación. La finalidad es brindar a todos, iguales oportunidades y no dejar a nadie atrás y poner de relieve otro tipo enseñanza. Es decir, reforzar en la educación de aquellas personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad. *“Todas las personas, sea cual sea su sexo, edad, raza, color, origen étnico, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, así como las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas y los niños y jóvenes, en particular los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o de otro tipo, deben tener acceso a una educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida”*. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015) junto con el UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, organizó el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea

Del objetivo antes mencionado, se presentan metas referentes a la inclusión como la 4.5., 4.7. y 4.a., juntamente con sus indicadores 4.5.1., 4.7.1., 4.a (Anexo 4. 1).

De acuerdo a lo planteado en la declaración de Incheon y marco de acción ( Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015) junto con el UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, organizó el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea menciona que hace falta trabajo para la elaboración de metodologías, y mayores esfuerzos nacionales y mundiales concernientes a los indicadores, en especial a aquellos que se refieren a la equidad y a la inclusión, así como su calidad y resultados de aprendizaje.

### **4.3. La escuela multigrado y sus procesos pedagógicos**

Las escuelas multigrado son instituciones educativas pequeñas, que trabajan con un número reducido de estudiantes, los que conviven en una misma sala o aula, empero precisamente concuerdan en el subnivel educativo que permanecen cursando, por ejemplo una docente trabaja con un grupo de estudiantes de segundo, tercero y cuarto grado que corresponden al subnivel elemental y otro docente trabaja con un grupo de alumnos de quinto, sexto y séptimo grado que corresponde educación básica media, esto ocurre cuando es una escuela bidocente, si es unidocente el mismo docente trabaja con todos los alumnos independientemente del grado o subnivel.

Comúnmente, esta condición está estrechamente vinculada a una cierta situación geográfica, social o cultural, que crea una baja concentración de alumnos y ciertas particularidades idiosincráticas. El maestro al mando de la clase asume el proceso formativo de todo el estudiantado y, además otras funcionalidades de gestión del establecimiento (Boix y Bustos, 2014).

Las particularidades de los procesos pedagógicos en aulas multigrado presentan desafíos a los y las docentes que guardan una importante convergencia con la visión y propuestas del paradigma inclusivo. De acuerdo a la (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012) una educación de calidad en función de las necesidades y características de sus estudiantes, requiere de un desarrollo profesional que considere la reflexión sobre su propia práctica, la consideración por el bienestar del estudiantado, la valoración de la diversidad, la diversificación de prácticas pedagógicas y la colaboración.

La capacitación docente desempeña un papel esencial a la hora de desarrollar actitudes, así como conocimientos y habilidades. Los profesores deben poder asumir la responsabilidad de todo el alumnado, y no delegar este aspecto en sus ayudantes u otros miembros del personal. Deben pensar en los niños, comenzando por las necesidades básicas que todos tienen en común, en lugar de considerar únicamente los recursos adicionales. Los profesores deben ser contratados sobre la base de que su trabajo atañe a todos los alumnos (European Agency for Special Needs and Inclusive, 2014).

Por otro lado, las escuelas rurales deben enfrentar permanentes “problemas de adaptación” debido a que pocas veces existen productos o respuestas hechas para considerar. Asimismo, la práctica pedagógica en escuelas multigrado enfrenta una serie de desafíos particulares, que requieren, entre otras, de habilidades específicas para identificar las necesidades individuales de aprendizaje de los estudiantes, considerando que no existe la homogeneidad por edad o grado (New South Wales Department of Education, 2013).

En definitiva, una escuela rural multigrado enseña a dos o más grados al mismo tiempo siendo ésta una realidad educativa predominante en zonas rurales de muchos países, por ello, los

docentes trabajan con varias estrategias que permitan atender a todos sus estudiantes o que ayuden al profesor a ejercer su rol de facilitador, orientador o guía del aprendizaje, ayudando a los estudiantes que lo requieran.

#### **4.4. Propuesta de estrategias pedagógicas diversificadas para el contexto rural multigrado y la perspectiva del ODS 4**

Para la creación de las estrategias el termómetro y las fichas temáticas expuestas en la propuesta, se tomaron como base referente a las estrategias propuestas por Carol Ann Tomlinson las cuales corresponden a las actividades escalonadas y a las agendas. A continuación, se describen las dos estrategias:

##### ***Estrategia 1: El termómetro***

El docente utiliza como herramienta un termómetro dibujado en la pizarra o en tarjetas para cada grupo de estudiantes. Allí los estudiantes marcarán hasta que grado del termómetro han avanzado en sus actividades y aprendizajes y que reconocerán lo que les hace falta; de acuerdo con ello el docente planifica actividades acordes a su necesidad para alcanzar el grado de sus demás compañeros.

Cada docente puede crear su estrategia de termómetro, pues le permite planificar de acuerdo con su contexto y realidad. Cabe destacar que en esta estrategia no hay que regularizarse a un tiempo determinado pues se considera que lo más importante es la obtención de resultados, no como se lo hace tradicionalmente que en cuarenta minutos se aplica la clase y sin importar resultados se continúa con la siguiente, solo por cumplir la temática del currículo.

Pues bien, Paul y Elder (2005), mencionan que los estudiantes destinan una gran cantidad razonable de tiempo para analizar y

buscar la resolución de un determinado problema y eso tiene que respetarse.

A continuación, se puede aplicar las siguientes actividades:

- Seleccionar los temas para el cumplimiento del objetivo propuesto en la clase.
- Crear la actividad que nos permitan ver sus aptitudes y habilidades, pensando en la diversidad existente en el aula, sus intereses y diferentes niveles de complejidad.
- La actividad debe ser interesante, llamativa, que ayude a los estudiantes alcanzar su potencial usando los conocimientos de la destreza a desarrollarse.
- Dibujar un termómetro de 0 a 100 cm, siendo 0° a 35° punto de congelamiento (estudiantes con mayor dificultad de comprensión). de 36° a 70° punto medio (estudiantes que no han desarrollado su máxima habilidad), 71° a 100° punto de hervor (estudiantes con mayor pensamiento y grandes habilidades). Una vez visualizada la posición en el termómetro se podrá verificar quiénes necesitan otra interpretación de la unidad o retroalimentación.
- Recrear: Aquí se debe generar una, dos, tres actividades o las que se ameriten para mejorar el aprendizaje en los estudiantes en el punto de congelamiento o medio, inclusive modificar los recursos, dejar a libertad de los estudiantes para que expresen su aprendizaje de la mejor manera y con el método que prefieran.
- Equilibrar la tarea con cada estudiante, acorde a su ritmo y estilo de aprendizaje, lo ideal sería que observen su termómetro y salgan de la línea de confort.

## ***Estrategia 2: Fichas temáticas***

Las fichas temáticas corresponden a actividades de varias asignaturas, acorde a los temas aprendidos durante una semana, ya que se estima realizarlas una vez en ese determinado periodo; así mismo, el docente creará sus fichas previstas para un mes y recrearlas para el siguiente periodo, siendo este flexible acorde a la elección del docente.

Del mismo modo, es factible que los encargados de escoger el orden en el que se van a desarrollar las fichas temáticas sean los estudiantes, ya que se estimula el autoaprendizaje y la resolución de problemas. También, esta estrategia tendrá a disposición una hora reloj o lo que estipule el docente a cargo.

Por otro lado, en esta estrategia el docente tiene más libertad de movilizarse, observar, corregir, verificar, aconsejar los avances de cada alumno, inclusive formar grupos de trabajo con estudiantes que necesiten un trabajo más guiado sobre una determinada actividad o habilidad planteada. Cabe recalcar que estas fichas temáticas deben ser diversas y diferentes, pero a la vez, poseer características similares.

### ***Fase 1: Capacitación al docente***

En esta fase es importante determinar quiénes serán capacitados, sobre qué temáticas, cuándo y dónde se realizará dichas capacitaciones, del mismo modo, quiéne o quiénes se encargarán de este proceso de capacitación y un dato muy importante es definir el para qué, lo que se espera lograr. Todo ello se resume en el gráfico Nro. 1 donde se detalla que los líderes y docentes analizarán las temáticas principales y reconocerán la importancia que tiene la inclusión dentro de la educación como un factor trascendental y las estrategias diversificadas para asegurar que todos y todas alcancen los aprendizajes, así mismo de UDAI,

DECE y la autora de esta propuesta, con el fin de direccionar la implementación efectiva de las estrategias. Se tiene así, la siguiente organización de la capacitación:

- ¿A quiénes?: Líderes y docentes de escuela multigrado.
- ¿Qué?: Inclusión y estrategias pedagógicas.
- ¿Cuándo y dónde?: Los martes, luego de la jornada pedagógica en las instituciones del Círculo de estudios.
- ¿Quién?: UDAI Y y DECE
- ¿Para qué?: Direccionar el trabajo docente a la ejecución del objetivo propuesto.

### ***Fase 2: Aplicación de las estrategias***

A continuación, se presenta un ejemplo de cómo aplicar cada una de las estrategias que servirán de referencia para la implementación por parte de los docentes (Anexo 4. 2).

- El termómetro: Esta estrategia es sumamente importante, ya que permite al docente conocer en qué punto están sus estudiantes y junto con ellos alcanzar el objetivo propuesto en el desarrollo y aplicación de las destrezas. Los profesores aplican la estrategia para sacar a flote las habilidades y potencialidades de los educandos permitiendo que enfoquen sus conocimientos esenciales en la tarea a realizarse, teniendo en cuenta los niveles de complejidad y años de los estudiantes inmersos en dicha actividad.
- Fichas temáticas: Esta estrategia a más de ser lúdica e interesante es didáctica, porque permite que los estudiantes escojan su propia evaluación sin darse cuenta, con el fin de ayudar al docente a la obtención de resultados con mayor facilidad. Asimismo, conlleva un trabajo arduo dentro de la planificación

docente, ya que debe presentar variedad de fichas temáticas para que sus estudiantes escojan y las desarrollen, con el fin de que a través del juego puedan plasmar lo aprendido.

- Variante 1: Se puede trabajar no solo con grupos heterogéneos sino también por edades y años, así los de segundo y tercer grado harían un dibujo, los de cuarto y quinto año un rompecabezas, sexto y séptimo un organizador gráfico.
- Variante 2: Se puede trabajar con el texto del estudiante, donde el docente distribuye acorde a su año y tema.

### ***Fase 3: Evaluación de resultados***

La evaluación conlleva manipular información cuantitativa y cualitativa, la cual consiente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje sus logros, avances y deficiencias con el fin de tomar decisiones para mejorar el proceso académico. Así mismo, la evaluación consta de tres procesos fundamentales: inicial o diagnóstica, procesual o formativa y sumativa (Morales López et al., 2020). A continuación, se toma en cuenta los elementos en base a la evaluación de competencias.

- ¿Qué evaluar?: La aplicabilidad de la estrategia, necesidades y contexto de aplicación, y logros alcanzados.
- ¿Cómo evaluar?: Observación directa y entrevista a los docentes.
- ¿Quién evalúa?: Líder educativo, docente que aplica e investigador.
- ¿Con qué?: Instrumentos como guía de observación y entrevista no estructurada.
- ¿Cuándo evaluar?: Inicio, proceso y final de la aplicación de la estrategia el termómetro.
- ¿Para qué evaluar?: Retroalimentación y mejora continua.

## **4.5. Resultados de la aplicación de estrategias pedagógicas diversificadas para la educación inclusiva en una escuela rural multigrado**

En la escuela rural multigrado Guillermo Ríos Andrade del Sur no se caracterizan las estrategias pedagógicas diversificadas, ya que no existe una concepción clara sobre ellas mismas, por ende, no se puede llegar a la aplicabilidad de éstas en las instituciones educativas, mucho menos alcanzar una educación de equidad y calidad para todos como lo propone el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

Se logra describir las necesidades que se manifiestan en la educación inclusiva en la escuela rural multigrado, tales como el tiempo insuficiente para el desarrollo completo de las actividades por falta de más docentes, capacitaciones superficiales y no de campo, preparación para enfrentarse a una diversidad, ya que tener diferentes realidades socioeconómicas, culturas, costumbres y religión, no son vistas como una oportunidad de aprendizaje, sino como un obstáculo para su desarrollo y desenvolvimiento pleno y con esa mirada, las acciones se reducen a procesos tradicionales y limitados de aprendizaje.

La educación es la clave para salir del círculo donde viven atrapados millones de personas, además es un derecho humano fundamental que todos deben tener para lograr una educación equitativa, gratuita y de calidad, tal como lo señala el ODS 4. Asimismo, se consigue plasmar dos estrategias diversificadas que respondan a las necesidades e intereses de cada estudiante y garanticen sus aprendizajes.

De acuerdo al análisis se encontró respecto al objetivo: Caracterizar las estrategias pedagógicas diversificadas para la educación inclusiva en el contexto del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, en la escuela rural multigrado Guillermo Ríos Andrade del Sur, se encuentra que la docente entrevistada desconoce estrategias pedagógicas diversificadas; sin embargo, en la

práctica sí manejan algunos criterios de atención a la diversidad que describen en sus respuestas.

Del mismo modo, con respecto a la pregunta de investigación ¿Qué características deben tener las estrategias pedagógicas diversificadas para la educación inclusiva en el contexto del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, en la escuela rural multigrado Guillermo Ríos Andrade del Sur?, se puede decir que, entre las características que deben tener las estrategias pedagógicas diversificadas contaría las siguientes: a) implica trabajo colaborativo y en equipos conformado por grupos de varios años; b) debe considerar diferentes grados de conocimientos y complejidad; c) deben proponer actividades que guarden secuencia lógica; d) garantizan el trabajo autónomo y mediado.

Todo esto se corrobora con lo manifestado por la docente entrevistada, quien dijo:

DR7. “Sería estrategias en forma de grupos porque me permiten trabajar al mismo tiempo en todos los años, pero, así como le digo, tendría que ser en secuencial, pero también graduada...con diferentes grados de conocimiento, de dificultad.

Se puede trabajar en el trabajo como es el colaborativo, donde los niños aplicarían sus propios conocimientos, ellos trabajarían sus carteles, mientras que yo podría ocuparme de los otros años que más me necesitan como son los de preparatoria”.

Así también, los estudiantes valoran el trabajo que realizan los docentes, sobre todo el aprender jugando, tal como lo manifiesta las estudiantes al referirse sobre las clases:

- E4R10. “a mí me parecen divertidas... nos hace juegos de adivinanzas”.
- E4R12. “que todos participen para así que todos aprendan bien”

Esto se afianza también, con lo que manifiesta Tomlinson (2001), quien considera que estas actividades debe diseñarlas los maestros con diferentes niveles de complejidad, especialmente al referirse a una de la estrategias que propone como es las actividades escalonadas.

Desde esta perspectiva las características de las estrategias pedagógicas diversificadas permiten una nueva forma de generar aprendizaje, tomando en cuenta la diversidad y por lo tanto garantizando la inclusión educativa, lo cual a su vez permite ser coherente con el trabajo docente acorde al Objetivo de Desarrollo Sostenible.

Continuando con el análisis, en relación al objetivo describir las necesidades que se manifiestan en la educación inclusiva en la escuela rural multigrado Guillermo Ríos Andrade del Sur en el contexto del objetivo de desarrollo sostenible 4, encontramos como categorías emergentes: educación multigrado con equidad e inclusión; donde los informantes evidencian claramente sus necesidades con respecto a la educación inclusiva multigrado.

Asimismo, la pregunta de investigación ¿Qué necesidades se manifiestan en la educación inclusiva en la escuela rural multigrado Guillermo Ríos Andrade del Sur en el contexto del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4?, se puede manifestar entre ellas:

- Falta de docentes
- Tiempo de clases
- Capacitaciones superficiales y no de campo

Lo analizado anteriormente se corrobora con la docente entrevistada, quien menciona:

- DR11: “Como son varios grupos el tiempo no es el que sería como le digo oportuno, no es oportuno, el tiempo necesario no

tengo para dedicar a que el niño este guiado completamente por mí, si no, que le dedicaría un poco de tiempo.”

- DR14: “Un poco de capacitaciones, pero yo creo que las personas que nos capaciten deben ser personas que estén en ese rol, en esas vivencias diarias que tenemos nosotros como docentes, porque a veces nos dan una capacitación como teórica no, o sea no tienen esa práctica de que lo vengán y lo hagan un trabajo de campo, o sea que visiten nuestras instituciones de que estos talleres sean aplicados, pero junto con los niños para que nos demuestren como lo debemos hacer, entonces si hace falta esa capacitación, pero así como le digo tiene que ser una capacitación personalizada de campo.”

Por otro lado, una estudiante entrevistada generaliza en una sola frase la necesidad que se evidencia, la cual dijo:

- E1R9. “Es bonito, pero no aprendemos mucho, porque tiene que atendernos a todos”

Asimismo, menciona Palma Rojas (2017), que estas necesidades ameritan la búsqueda del respeto de los derechos humanos y crea sentido de pertenencia en los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, personal docente y administrativo; padres de familia, miembros de la comunidad, entre otros) con la institución.

Se agrega que, a pesar de que existen capacitaciones, son teóricas y desarrolladas por personal no competente en el área, además no cuentan con la experiencia ni la práctica de trabajo de campo; asimismo, se requiere de talleres prácticos que se apliquen directamente a los estudiantes, ya que, a partir de la demostración en el aula, se logra el éxito en las réplicas aplicadas por los docentes.

También aparecen la subcategoría, inclusión tiene que ver con que todos los estudiantes tienen los mismos derechos y oportunidades, indistintamente de alguna discapacidad que permite garantizar

una educación de calidad para todos. Adicionalmente, dentro del mismo ambiente del aula se favorece a la inclusión en las escuelas rurales multigrado porque los estudiantes más grandes ayudan y guían en el desarrollo de la clase de los más pequeños y van aprendiendo a través de la observación y de la escucha activa.

Ahora bien, respecto a la equidad, debe fortalecerse con ayuda de la comunidad educativa, donde exista la participación, la comunicación y el compartir entre los mismos actores consolidando el vínculo entre el padre de familia y estudiante. es importante considerar la parte emocional de los estudiantes, ya que las diferencias sociales, culturales y económicas influyen en el desenvolvimiento estudiantil.

No obstante, según la visión de los estudiantes, la educación multigrado ocasiona un aprendizaje mínimo por la falta de tiempo y escasa enseñanza dirigida.

Siguiendo con el análisis, se tiene como tercer objetivo es Generar una propuesta de estrategias pedagógicas diversificadas en la perspectiva de la escuela rural multigrado y del ODS 4 en la escuela Guillermo Ríos Andrade del Sur, para la aplicación de estrategias pedagógicas diversificadas hacia la educación inclusiva, donde los entrevistados no poseen claridad o conocimientos referente al ODS4 y su influencia en la educación.

De la misma manera, en torno a la pregunta de investigación ¿Cómo generar una propuesta de estrategias pedagógicas diversificadas en la perspectiva de la escuela rural multigrado y del ODS 4 en la escuela Guillermo Ríos Andrade del Sur? Los resultados invitan a pensar en las características de las estrategias pedagógicas diversificadas, porque este objetivo busca proponer estrategias que contribuyan a la atención adecuada considerando la equidad e inclusión y con mayor razón desde la escuela rural multigrado donde se hacen más complejos los procesos docentes por la diversidad que se complejiza más, ya

que se trabaja con diferentes grupos de edades, necesidades, intereses.

La docente entrevistada con respecto a lo mencionado anteriormente, dijo:

- DR19. “Donde todos sean iguales... el compartir con los padres que los padres participen en la educación de sus hijos, que ellos estén pendientes de ellos, que compartamos en las instituciones todos no... a través de la comunicación vamos fortaleciendo esa igualdad entre todos ... empiezan a compartir, conversar y así los niños también aprenden de los mayores lo que es ese compartir para que no haya esas diferencias entre estudiantes y que todos se acepten como son”.
- DR20. “Podemos considerar los aspectos socioeconómicos, los aspectos familiares, sociales donde están acentuadas cada una de nuestras instituciones”

Todo esto reafirma la Agenda 2030 (Organización de las Naciones Unidas, 2018), la cual sostiene que se debe garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos... resalta la importancia de la inclusión y la equidad en la educación brindando a todos, iguales oportunidades y no dejar a nadie atrás y poner de relieve otro tipo enseñanza.

## **Referencias Bibliográficas**

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. <https://www.european-agency.org/activities/te4i/profile-inclusive-teachers>

Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J., & Zubillaga, A. (2018). *CAST-Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. [https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas\\_2\\_0-Alba-y-otros-Actualizado%20versión-2018.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas_2_0-Alba-y-otros-Actualizado%20versión-2018.pdf)

- Antoninis, M., et al. (2020). *Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe : inclusión y educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- Boix, R., & Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29–43. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num3/art2.pdf>
- Bracho, T., Jimena, G., & Fernández, H. (2009). Equidad Educativa: Avances En La Definición De Su Concepto. (Poenncia). *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México.
- Coello Magdaleno, G., Cueto Gordillo, K., Jiménez Villalba, D., Marín Damián, J., & Pérez Gómez, D. F. (2015). *Boletín Informativo Orgullosamente Diferente*. [https://www.rosaurazapatacano.edu.mx/assets/images/muraltrabajos/mural1453518034/BOLETIN%20INFORMATIVO%205%20A%5B5%5D.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.rosaurazapatacano.edu.mx/assets/images/muraltrabajos/mural1453518034/BOLETIN%20INFORMATIVO%205%20A%5B5%5D.pdf?utm_source=chatgpt.com)
- Cornejo Espejo, J. (2019). Nuevos excluidos en el sistema educacional chileno: problemas y desafíos. *Páginas de Educación*, 12(1), 28-48. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1766>
- Cruz Barcelay, I., Gutierrez González, M. C., & Granados Gómez, L. R. (2022). Las estrategias diversificadas de aprendizaje en la formación del docente de Educación Especial: Diversified learning strategies in the Special Education teacher training. *Horizonte Pedagógico*, 11(1). <http://www.horizontepedagogico.cu/index.php/hop/article/view/237>
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2013). *Acuerdo\_295-13*. [http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO\\_295-13.pdf](http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_295-13.pdf)

- Ecuador. Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2010). El Censo informa: Educación. [http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Presentaciones/capitulo\\_educacion\\_censo\\_poblacion\\_vivienda.pdf](http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Presentaciones/capitulo_educacion_censo_poblacion_vivienda.pdf)
- European Agency for Special Needs and Inclusive. (2014). *Organización de la prestación para apoyar la educación inclusiva*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport\\_ES.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport_ES.pdf)
- Gómez Galeno, N. M. (2012). *Estrategias Metodológicas aplicadas por los docentes para la atención de niñas(os) con necesidades educativas especiales, asociados a una discapacidad en III Grado "A" de la Escuela Oscar Arnulfo Romero de la ciudad de Estelí, durante el I semestre del año*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
- Hernández Pedreño, M. (2008). *Exclusión social y desigualdad*. Universidad de Murcia.
- López Melero, M. (2012). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21). <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/23>
- Luengo Navas, J. (2004). *La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación*. En, M. Pozo Andrés, J. Álvarez Castillo, J. Luengo Navas y E. Otero Urtza, Teorías e instituciones contemporáneas de educación. (pp. 30–47). Biblioteca Nueva.
- Ministerio de Educación de Argentina. (2017). Fundamentos y prácticas para la inclusión. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion\\_inclusiva\\_fundamentos\\_y\\_practicas\\_para\\_la\\_inclusion\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf)
- Moliner García, O., Sanahuja Ribés, A., & Gil Benet, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. Universitat Jaume I.

- Mora Alejo, P. A. (2019). Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional.
- Morales López, S., Hershberger del Arenal, R., & Acosta Arreguín, E. (2020). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace? *Revista de La Facultad de Medicina*, 63(3), 46–56. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2020.63.3.08>
- Morocho Cabrera, L. C. (2020). *Formación de estrategias metodológicas inclusivas a maestros en ocho escuelas unidocentes y pluridocentes cantón Sevilla de Oro, provincia del Azuay*. (Trabajo de titulación). Universidad Nacional de Educación.
- New South Wales Department of Education. (2013). *Rural and remote education: Literature review*. <https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/about-us/educational-data/cese/2013-rural-and-remote-education.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Declaración de Incheon y marco de acción ODS 4-Educación 2030. *Educación 2030: Hacia Una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y Un Aprendizaje a Lo Largo de La Vida Para Todos*. . [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://doi.org/10.5354/0719-4633.2018.52077>

- Palma Rojas, K. (2017). Los principios didácticos constructivistas como prácticas inclusivas en el aula de primaria. *Innovaciones Educativas*, 19(27), 41–54. <https://doi.org/10.22458/ie.v19i27.1954>
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Una Guía Para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico Estándares, Principios*. <https://www.nomos-elibrary.de/de/10.5771/9781538133934/a-guide-for-educators-to-critical-thinking-competency-standards?page=1>
- Sánchez Gómez, V., & López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 143-160. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100143>
- Sari Vele, E. M. (2021). *Estrategias colaborativas para el desarrollo de competencias docentes inclusivas en la escuela pluridocente “Manuel María Pólit Lasso”*. (Trabajo de titulación). Universidad Nacional de Educación.
- Sierra Salcedo, R. A. (2007). La estrategia pedagógica. Sus predictores de la adecuación. *Revista Varona*, 45(45), 16–25. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635565004.pdf>
- Simbaña, L. (2017). La inclusión educativa implementada en los distintos ambientes escolares por los docentes en la unidad educativa “Computer World” de la parroquia Tumbaco, cantón Quito, en el periodo escolar 2016 - 2017. (Tesis Maestría). Universidad Andina Simón Bolívar.
- Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada*. Editorial Bolsillo.
- Vasco Uribe, C., Martínez Boom, A., & Vasco Montoya, E. (2016). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En, G. Hoyos Vásquez, *Filosofía de la educación*. (pp. 99-128). Trotta.

## Anexos

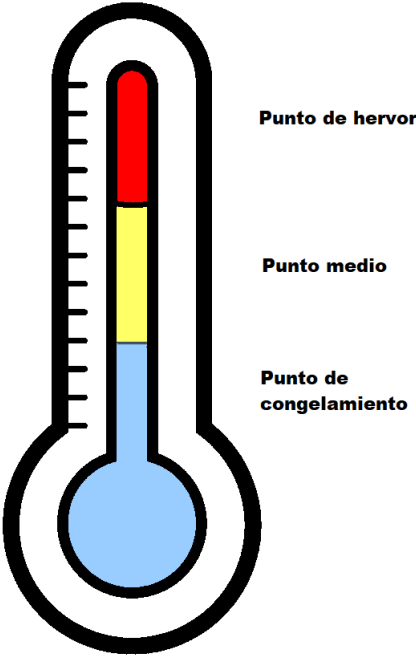
### **Anexo 4. 1. Metas e indicadores del ODS4: Educación inclusiva.**

<b>Metas</b>	<b>Indicadores</b>
4.5: De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad tu opinión.	4.5.1: Índices de paridad (entre mujeres y hombres, zonas rurales y urbanas, quintiles de riqueza superior e inferior y grupos como los discapacitados, los pueblos indígenas y los afectados por los conflictos, a medida que se disponga de datos) para todos los indicadores educativos de esta lista que puedan desglosarse.
4.7: De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.	4.7.1: Grado en que la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible, incluida la igualdad de género y los derechos humanos, se incorporan en todos los niveles de las políticas nacionales de educación, los planes de estudio, la formación del profesorado y la evaluación de los estudiantes.
4.a: Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.	4.a.1: Proporción de escuelas con acceso a electricidad, internet con fines pedagógicos, computadoras con fines pedagógicos, infraestructura y materiales adaptados a los estudiantes con discapacidad, suministro básico de agua potable, instalaciones de saneamiento básicas separadas por sexo e instalaciones básicas para el lavado de manos (según las definiciones de los indicadores WASH).

Fuente: Organización de las Naciones Unidas (2018).

## **Anexo 4. 2. Ejemplo de la Aplicabilidad de las Estrategias.**

<b>EL TERMÓMETRO</b>	
<b>ELEMENTOS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Grupo de estudiantes</b>	Básica elemental y media
<b>Destreza con criterio de desempeño</b>	M.2.1.2. Describir y reproducir patrones de objetos y figuras basándose en sus atributos
<b>Indicador de evaluación</b>	I.M.2.1.2. Propone patrones y construye series de objetos, figuras y secuencias numéricas basadas en sumas, restas y multiplicación hasta el 9999 contando hacia adelante y hacia atrás.
<b>Ejemplo</b>	Punto de congelamiento: Describir patrones, figuras, series de objetos y secuencias numéricas. Punto medio: Describir patrones y objetos de figuras; proponer series de objetos y secuencias numéricas en sumas, restas y multiplicación. Punto de hervor: Describir patrones y objetos de figuras; proponer y construir series de objetos y secuencias numéricas en sumas, restas y multiplicación de forma ascendente y descendente.
<b>Tiempo</b>	2 horas pedagógicas (estimado y flexible)
<b>Actividades</b>	Elaboración del termómetro junto con los estudiantes en el que se detalla los logros esperados. Ver ejemplo al final.
	Trabajo autónomo: cada estudiante de manera individual realiza las actividades propuestas por la docente (depende de la destreza e indicador)
	Trabajo mediado: en grupos heterogéneos los estudiantes comparten sus trabajos individuales y se aplican mutuamente el termómetro, se dan sugerencias y luego el docente acompaña a los grupos para retroalimentar y animar al siguiente momento de la clase de la actividad.
	Trabajo autónomo: en este momento los estudiantes pulen la actividad y la presentan en plenario para la clase.

<b>Evaluación</b>	Aplicar una rutina de pensamiento: ¿Qué aprendimos? ¿Qué dudas me quedan? ¿Qué debo mejorar?
<b>Dibujo</b>	
<b>FICHAS TEMÁTICAS</b>	
<b>Grupo de estudiantes</b>	<b>Básica elemental y media</b>
<b>Destreza con criterio de desempeño</b>	<p>CS.2.2.16. Explicar y apreciar la mega diversidad del Ecuador, a través de la identificación de sus límites, regiones naturales, provincias, su flora y fauna más representativa.</p> <p>LL.3.4.1. Relatar textos con secuencia lógica, manejo de conectores y coherencia en el uso de la persona y tiempo verbal, e integrarlos en diversas situaciones comunicativas.</p>

<p><b>Indicador de evaluación</b></p>	<p>I.CS.2.6.2. Examina los límites, regiones naturales, diversidad de flora y fauna en relación con la división territorial del Ecuador, la provisión de servicios públicos, los patrimonios y la responsabilidad de los ecuatorianos, en función de su conservación y desarrollo sustentable. (J.1.)</p> <p>Escribe textos organizando los hechos y acciones con criterios de secuencia lógica y temporal, manejo de persona y tiempo verbal, conectores temporales aditivos y los integra en diversos tipos de textos producidos con una intención comunicativa y en un contexto determinado. (Ref. I.LL.3.6.2.)</p>
<p><b>Ejemplo</b></p>	<p>Estudios sociales:</p> <p>Segundo año: armar un rompecabezas que contenga las regiones naturales con su flora y fauna.</p> <p>Tercer año: dibujar y pintar las regiones del Ecuador, sus límites, flora y fauna</p> <p>Cuarto año: a partir de lo observado (mapa del Ecuador con regiones, límites, flora, fauna, patrimonio) describir sus características, importancia y responsabilidad de los ecuatorianos.</p> <p>Lengua y literatura:</p> <p>Quinto año: recortar imágenes de un determinado texto conocido y pegar de acuerdo a la secuencia del mismo.</p> <p>Sexto año: Realizar una ficha descriptiva del texto propuesto, ya conocido e identificar conectores.</p> <p>Séptimo año: Escribir un texto (tema libre) con la utilización de tiempos verbales y conectores.</p>
<p><b>Tiempo</b></p>	<p>1 hora (estimado y flexible)</p>

<b>Actividades</b>	Elaboración las fichas temáticas en el que se detalla los logros esperados.
	Trabajo autónomo: cada estudiante de manera individual escoge el orden de la ficha temática que desee y la realiza.
	Trabajo mediado: se realiza una autoevaluación de acuerdo al trabajo elaborado, se dan sugerencias y luego el docente acompaña a los estudiantes de manera general para retroalimentar y animar al siguiente momento de la actividad.
	Trabajo autónomo: en este momento los estudiantes pulen la actividad y la presentan en plenario para la clase.
<b>Evaluación</b>	Aplicar una rutina de pensamiento: ¿Qué aprendimos? ¿Qué dudas me quedan? ¿Qué debo mejorar?

# CAPÍTULO V.

Propuesta de Gestión Pedagógica para el desarrollo de prácticas ambientalistas

*Gina Margoth Pérez Bermudes*

## **5.1. Gestión pedagógica para una educación ambiental transformadora**

La educación ambiental es un tema relevante dentro del sistema educativo ecuatoriano, que estimula la protección de la naturaleza, que, ante la mega diversidad, cultural, educativa y social, necesita ser parte de un análisis constante para poder sustentar las exigencias y necesidades de quienes forman parte del territorio nacional. Según, criterio de Calderón y Caicedo (2019), el interés por el estudio de la educación ambiental es parte de un abundante y variado proceso educativo que se debe adaptar de acuerdo con el dinámico, cambiante y necesario entendimiento hacia el cuidado y protección del medio ambiente, que necesita de la aplicación de medidas ambientalistas para evitar el desastre natural del planeta.

Es por esta razón, que la educación ambiental se caracteriza por ser una aplicación educativa, que es promovida dentro del currículo de la educación básica y bachillerato, porque el desenlace social, ante la aplicabilidad de prácticas ambientalistas, se hacen necesarias para ir creando un pensamiento ambiental que pueda sostener el deterioro de la naturaleza. Con ello, se está dando sustento a la idea que históricamente la educación ambiental es objeto de estudio, que, desde diferentes organismos internacionales, como son la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, las Naciones Unidas y todos los organismos que forman parte del desarrollo sostenible del planeta, viene promoviendo la aplicación de prácticas ambientalista como una de las formas más eficaces para proteger el ambiente natural (Hernández, 2018).

Se destaca que las prácticas ambientales, según la Fundación Promoción Social (2017), son las diferentes acciones que se aplican para reducir el impacto ambiental, que negativamente es producido al realizar el hombre actividades y procedimientos, que van en contra del bienestar ambiental. En otras palabras, la aplicación de las buenas prácticas ambientales, buscan generar un mejor accionar ante el cuidado y protección natural. Las prácticas ambientales también son consideradas como acciones que sistemáticamente van garantizando la reducción del impacto negativo que presenta el ambiente ante las actitudes voluntarias e involuntarias que realizan las personas (López et al., 2020).

El procedimiento de motivar a los estudiantes a practicar acciones ambientalistas, es parte de un proceso establecido dentro del sistema educativo nacional. Por otra parte, el estudio de la gestión educativa es fundamental para garantizar un mejor desenlace dentro de las instituciones escolares, en referencia a las prácticas ambientales. Porque la tendencia educativa ambiental se la conoce también como un proceso de desarrollo sostenible que se hace posible mediante la gestión pedagógica, que enrola a

docentes, estudiantes y padres de familia para alcanzar un mejor desenvolvimiento ante el proceso de enseñanza aprendizaje (Pulido y Olivera, 2018).

El tema que se plantea en este estudio es de gran importancia porque se enmarca en la necesidad absoluta de desarrollar prácticas ambientales, dentro del contexto de la Escuela de Educación Básica “General Manuel Serrano Renda”, con el fin de interiorizar desde la gestión educativa, un desenvolvimiento pedagógico práctico, que garantice la formación ambiental como fortaleza del aprendizaje de los estudiantes. El proceso de la aplicación de las prácticas ambientales fortalece la educación inclusiva, equitativa y de calidad, siendo favorable para mejorar las condiciones de vida del contexto educativo, quien fortalecerá los hábitos amigables con el medio ambiente (Gárate et al., 2020).

Es conocido por todos, la necesidad de proceder con buenas prácticas ambientales, en la mayor parte de los contextos, porque mientras se mantenga una educación activa, se podrá consolidar un pensamiento ambientalista que salve la vida natural. El tema propuesto es una realidad que se vive actualmente, siendo interesante su estudio, porque va a generar aportes importantes para fortalecer el conocimiento y las prácticas ambientales, siendo el trabajo del docente el que va a estimular en los estudiantes estas prácticas, que serán las que, mediante la experiencia vividas en una cultura general, los saberes disciplinarios, la psicopedagogía y la didáctica, van a ser el enlace para promover las prácticas ambientales (Amórtegui y Mosquera, 2018).

Es oportuno realizar un diagnóstico general del problema, el mismo que se revela ante la aplicación de la auditoría realizada por los asesores educativos del distrito del cantón El Guabo, en donde, en su informe se prioriza el problema D4.C1.GE 18, que manifiesta que la institución no cuenta con un plan de gestión de riesgos de acuerdo con los lineamientos que concuerdan con el desarrollo sostenible ambiental para garantizar el desempeño

auténtico de un ambiente sano institucional. De este informe, se destaca los síntomas que son parte de un proceder educativo que no es direccionado mediante un accionar activo de la gestión ambiental, lo cual, como causa del problema se revela la falta de un plan de gestión de riesgo institucional que origina un bajo nivel de prácticas educativas ambientales dentro de todo el contexto escolar.

La gestión pedagógica favorece al desarrollo institucional, los lineamientos administrativos siempre son sustentos que respetan las políticas educativas nacionales. De esta manera, se considera que la gestión pedagógica activa los procesos de aprendizaje, al considerarse como una variable de importancia, para lograr un desenlace de temas relacionados al ambiente natural, al desarrollo local y escolar, porque, los actores educativos son los que deben dar sustento a acciones básicas con una perspectiva integradora para abordar la problemática de la realidad ambiental (Bravo et al., 2020).

Estudios desarrollados referente a la gestión pedagógica, dan consistencia a la importancia que tiene en el desarrollo de las instituciones educativas. Una investigación, planteada por Quispe (2020), analiza la importancia de implementar un sistema de mejora continua para garantizar un nivel formativo apropiado para la gestión del directivo, para promover la calidad educativa desde todos sus puntos de vista pedagógicos. La recomendación es de la implementación de talleres pedagógicos, para mejorar la calidad educativa institucional desde el punto de vista de la gestión pedagógica.

Otra investigación planteada por Gonzabay (2020), destaca, que la eficiente actitud del directivo frente a las prácticas ambientales, brindan una mejor comprensión y organización, que reactivan la proactividad de las prácticas ambientalistas. Como recomendación se plantea que los gerentes educativos deben

conocer más sobre las capacidades que deben adquirir sobre el conocimiento pedagógico de las prácticas ambientales.

Así mismo, el estudio desarrollado por Villafuerte (2020), afirma que el conocer la educación ambiental, influye en la aplicación de las buenas prácticas ambientales de los sujetos investigados, ya que la educación ambiental forma parte del currículo de formación educativa ecuatoriana. Como recomendación se plantea: que los programas educativos ambientales y las buenas prácticas ambientales sean parte del conocimiento de todos los actores educativos.

A nivel del mundo, la importancia de la aplicación de la educación ambiental está establecida por organismos mundiales que regulan las actividades ambientales en el planeta. Es el caso de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022), que menciona que la educación para el desarrollo sostenible emite conocimientos, actitudes, competencias y valores a los estudiantes de todas las edades, con el propósito de enfrentar desafíos mundiales ante el cambio climático, la pobreza, la desigualdad y la degradación del medioambiente. Estos criterios son aplicados a nivel de todo el mundo, para que cada estado implemente el currículo para una eficiente enseñanza aprendizaje sobre la importancia que tiene el conocimiento de la educación ambiental.

En el Ecuador la Constitución Política reconoce los derechos a la naturaleza, como parte indispensable para preservarla y reducir daños que son causados por los seres humanos. Por ello, el Ministerio de Educación de Ecuador (2017), ha incorporado programas educativos ambientales, como es el proyecto TINÍ, el mismo que se plantea con un sentido de promover la conciencia ambiental, para despertar el interés de cuidar y proteger la naturaleza de una manera sostenible (Falconí et al., 2019). Este proyecto educativo, que abarca una conciencia ambiental como propósito fundamental, para que los estudiantes tomen

conciencia de la importancia de la protección natural, se han venido aplicando dentro del sistema educativo ecuatoriano, con iniciativas propias de cada contexto escolar, considerando medios y recursos de su propio contexto

En la institución educativa “General Manuel Serrano Renda”, las aplicaciones de proyectos ambientales no han tenido un sustento práctico que logre objetivos a nivel institucional con gran impacto de reflexión crítica. Las limitadas prácticas ambientalistas se deben a que la gestión pedagógica en el ámbito educativo, solo están alineadas a cumplir los objetivos académicos, dejando una gran brecha en la parte integral con el medio ambiente. Estas limitaciones son producidas por el pensamiento tradicional que se tiene sobre el ambiente, no dejando alternativas prácticas para activar un pensamiento ambientalista moderno basado en la enseñanza de contenidos (Sánchez et al., 2021).

En la institución, plantean acciones ambientalistas dentro del PEI, pero de manera teórica, porque no existe un desenlace de creatividad y espacios físicos, que puedan originar un comportamiento participativo de los actores educativos, situación que es reflejada dentro del accionar institucional al no constatar indicadores que valoren el uso adecuado del agua, de la energía, el manejo de desechos no es regular y oportuno, no existen señalización de movilidad segura dentro de la escuela y el consumo responsable es de poca práctica. Estos criterios, han sido reflejados dentro el informe de auditoría, que revela la no aplicación de un plan de gestión de riesgos, en donde, se impulse las prácticas ambientales como medio para garantizar una educación ambiental, que llegue a los hogares y comunidad, en donde se desenvuelven los educandos.

Ante este criterio, se manifiesta que la conciencia ambiental es una situación que comienza desde la familia, hasta la comunidad en general, estando incluidos todos los actores de la sociedad, porque personas de todas las edades, deben ser conscientes

de la responsabilidad que es la protección del medio ambiente (Castillo et al., 2020). Es importante destacar, que para activar la conciencia ambiental es necesario, educar al niño, hacer que sienta la necesidad de formarse con valores ambientalistas, para que los ponga en práctica y lograr que, en su vida social, su desenvolvimiento sea con iniciativas propias de protección a su hábitat.

En conclusión, valorar la naturaleza es una reflexión que se debe sembrar en la consciencia de cada ciudadano, y como institución educativa, la responsabilidad de hacerlo se hace posible cuando la gestión pedagógica actúe con un sentido responsable y crítico. La gestión pedagógica es un proceso que dirige acciones para lograr la mejora curricular, mediante el profesionalismo docente, que es parte de la innovación y mejora curricular, que favorece a la competitividad de la enseñanza. Por ello, la gestión pedagógica es la responsable de alentar al conjunto de actores educativos, para emprender un accionar de mejores prácticas ambientales, que logren generar participación, reflexión y sostenibilidad a un propósito conjunto que se basa en la educación ambiental.

## **5.2. La gestión en el ámbito educativo**

El origen del término gestión proviene del latín gesto, que se la define como una actitud o movimiento que realiza el cuerpo, a la vez se deriva de gere, que quiere decir, conducir, ejecutar, llevar a cabo, siendo sus sinónimos gestores, administrador, gestionar (Coraimas y Pascual, 1984). Como se ha mencionado, la palabra gestión se deriva de dos vocablos que dan como significado el accionar de una persona que dirige una institución mediante la gestión que es parte de la actitud y la conducción de llevar a cabo una dirección acorde a las necesidades de la institución. Esto le permitirá caracterizarse como un buen gestor educativo y práctico para el adelanto y mejora escolar.

La gestión en otras palabras es considerada como la nueva tecnología, que fue presentada en el siglo XIX, que orienta objetivos prácticos, convirtiéndose rápidamente en una disciplina, que acumula conocimientos, que orientan y apoyan el desarrollo de las empresas e instituciones que buscan cambios estructurales, generando valores y procesos organizacionales que buscan el bienestar y acción dinámica del accionar de las organizaciones de instituciones educativas (Manrique, 2016). Como manifiestan estos autores, la gestión es un término que se presenta como alternativa para garantizar y organizar el desarrollo eficiente de un desenlace práctico del ejercicio administrativo.

Por su parte, Calle et al. (2018), manifestaron que la gestión, se convierte para al administrador en una guía que planifica la acción, visualización y aplicación de los recursos necesarios para alcanzar un mejor desempeño eficiente ante los objetivos institucionales planteados como metas para alcanzar la mejora institucional. La gestión como se menciona en este comentario es tan importante porque es un elemento propio del desarrollo, que busca mejorar las condiciones positivas para que se mantenga activa las actividades de manera eficiente. Para analizar los tipos de gestión, se presentan la tabla 5.1 y 5.2.

**Tabla 5.1. Tipos de gestión.**

<b>Tipos de gestión</b>	<b>Definición</b>
Gestión social	Es la que aborda, estudia y comprende la realidad de los problemas sociales para buscar soluciones y mejorar las condiciones de vida.
Gestión de proyectos	Es la que organiza, dirige y ejecuta los recursos necesarios para concretar la dirección de un trabajo eficiente que se debe cumplir en un tiempo previsto y obtener resultados favorables para la organización.

Gestión tecnológica	Es una gestión que pone a disposición la tecnología, como un proceso de adopción y ejecución de actividades que son activadas por medio de las TIC.
Gestión de conocimiento	Es una de las gestiones que se destaca por la interactividad del conocimiento y experiencias, que busca generalizar o sintetizar los mismos, para poder utilizarlo como un recurso.
Gestión ambiental	Busca por todos los medios promover el desarrollo sostenible, proporcionando y planteando estrategias que ayuden a proteger el medio ambiente, creando conciencia ambiental.
Gestión administrativa	Se caracteriza por ser un tipo de gestión importante, que busca crear negocios direccionados por una buena gestión administrativa, la misma que tiene la labor de obtener el éxito o fracaso de la misma.
Gestión pública	Es una modalidad menos práctica que la gestión empresarial.
Gestión financiera	Su objetivo es orientar la gestión a conseguir recursos financieros, utilizando estrategias financieras para la mejora de una entidad.
Gestión gerencial	Se refiere al conjunto de actividades, que buscan conseguir una producción de bienes y servicios beneficiosos para la organización.

Fuente: Elaborado por Benavides (2012).

***Tabla 5.2. Tipos de gestión educativa.***

<b>Tipos de gestión</b>	<b>Definición</b>
Gestión institucional	Este tipo de gestión se centra en gestionar o buscar alternativas y estrategias para llevar una dirección eficiente sobre el rol que debe tener la institución para la atención a la comunidad educativa.
Gestión escolar	Es la que se genera como parte de gestión educativa para garantizar el desarrollo escolar.

Gestión pedagógica	Se la considera como un instrumento de acción eficaz para activar de mejor manera el trabajo en equipo y con ello, el rol que deben tener los docentes dentro de la práctica didáctica áulica.
--------------------	--

La gestión pedagógica, consiste en un accionar práctico formativo que busca garantizar la mejora a la acción del directivo y docente. Para el estilo de gestión que utilizan los directivos y docentes es necesario aplicar procesos que generen la producción de conocimientos, producto de las iniciativas de un pensamiento autónomo, de trabajo colaborativo, la creación y aplicación de valores y la propia creatividad. Esto hace del saber un hábito de responsabilidad práctica, así como se menciona (Antezana, 2018). Como bien manifiesta este autor, la gestión pedagógica debe tener sentido transformacional, para garantizar un accionar positivo en todos los campos educativos.

Algunos autores definen a la gestión pedagógica de la siguiente manera: La gestión pedagógica es un conjunto de estrategias educativas que sirven como vía para alcanzar una educación eficiente, teniendo un impacto de calidad en el plano del proceso educativo, que permite desarrollar acciones que alientan a los docentes a la mejora formativa (Vera, 2018). Ante este criterio, se da importancia a las estrategias educativas, siendo las que posibilitan un mejor desenlace para que los estudiantes desarrollen el aprendizaje. Al aplicar estrategias pedagógicas con sentido creativo y participativo, el individuo tiene mayor posibilidad de tener un carácter crítico hacia el bienestar ambiental.

Según, De la Cruz (2017), la gestión pedagógica es un proceso que se destaca por ser aplicada de un estado a otro, en donde, la transición de situación y el proceso educativo buscan alcanzar una meta que es la calidad educativa. En otras palabras, la gestión es una aplicación que se debe contextualizar al entorno social, donde se encuentra la institución, para brindar servicios educativos, que dinamicen el desenvolvimiento positivo de los

miembros de la comunidad. Toda acción que tenga sentido pedagógico forma parte del proceso educativo, que mediante la gestión se hace eficiente para lograr un desenlace favorable para el bienestar social.

Por otra parte, Rosado (2019), sostiene que la gestión pedagógica es un proceso, donde interviene directamente el conocimiento, la acción, la política, la ética y la administración, que buscan en todo sentido la mejora continua de la práctica profesional, que guiados por el currículo se promueve concretar los propósitos educativos de una manera formativa. La gestión está dirigida por un pensamiento activista u organizacional, que la gestión los considera como parte del conocimiento y desde estas perspectivas buscar las mejoras a los problemas que presenta la institución. Los problemas educativos, deben ser asuntos prioritarios para el directivo y docentes, porque de su atención depende el desarrollo institucional.

Para, Saudabaeva y Aganina (2020), como se citó en Gudiño et al. (2021), consideran que la gestión pedagógica es un conjunto de principios, métodos que, de forma organizada y tecnológica, forman parte de un proceso que sistemáticamente dirige el aumento eficaz del buen funcionamiento y desarrollo de la práctica educativa. La gestión pedagógica, se basa en la didáctica, para lograr un mejor desempeño del docente y un accionar más prácticos del estudiante. El modelo de una gestión pedagógica basada en ideas constructivistas y transformacionales da ventajas a que los docentes busquen mejores acciones para aplicar en el proceso educativo.

Asimismo, se menciona que la gestión pedagógica es un proceso en el cual se buscan las mejores decisiones a nivel del directivo y docentes, quienes, mediante la organización, la planificación y el control de las aplicaciones formativas que son parte del colectivo pedagógico, buscan la formación en las condiciones socioeconómicas, sociales, culturales y ambientales (Rubio et al.,

2018). La gestión pedagógica, da sentido a una enseñanza de calidad, basada en el constructivismo, como parte de un proceso que mantiene al estudiante a la expectativa de lo que realiza y mediante la experiencia ir asimilando el nuevo conocimiento. Dentro de las instituciones educativas, la gestión pedagógica viene a ser parte activa de la labor docente, quienes dentro de las aulas de clase deben generar criterios prácticos sobre la adquisición del conocimiento y a su vez del desarrollo progresivo del aprendizaje. Según, Bedoya et al. (2021), la gestión pedagógica se relaciona con el fundamento de administrar las técnicas pedagógicas para que sean aplicadas en el desenlace del desarrollo educativo, siendo el principal recurso de esta gestión el docente. La labor del educador es parte de una buena gestión, cuando este, se presenta con iniciativas de acción y creatividad en la aplicación de la metodología para aplicar la enseñanza aprendizaje.

### ***Características de la gestión pedagógica***

La práctica docente se relaciona con la gestión pedagógica, porque direcciona el logro del aprendizaje, siendo su objetivo el de organizar el trabajo educativo que se aplica en la escuela, siendo, el educador el que plantea estrategias y actividades para formar la personalidad de los individuos. Es importante, fomentar prácticas interdisciplinarias valorando las actividades para el logro de un objetivo (Barbera et al., 2021). Al referirse a un objetivo, se considera el logro o alcance del cumplimiento de una meta, que mediante el seguimiento de un proceso se encamina a lograr lo requerido.

La gestión pedagógica presenta varias características, porque se constituye como el eje central del proceso educativo. Es importante destacar que la gestión pedagógica se inicia en los años 60 en los Estados Unidos, continuando en Latinoamérica en los años 80, la misma que se presenta como una modalidad de organizar el trabajo de campo ante la investigación educativa. Es decir, el sistema formativo ecuatoriano orienta y coordina

acciones que el docente debe aplicar en su rol competente profesional, porque la gestión pedagógica se constituye como el último nivel de concreción que se refiere a la gestión dentro del ámbito educativo (Farfán y Reyes, 2017).

Al tener un conocimiento más práctico sobre la gestión pedagógica, se describen algunas de sus características, que se constituyen en el impulso dinámico de la labor educativa. En el trabajo de investigación realizado por Gómez et al. (2019), presenta algunas características que valoran la importancia de la gestión, como un acontecimiento que se practica dentro del aula de clase, estas se describen de la siguiente manera: La interpretación y comprensión del aprendizaje ubicado en diferentes espacios sociales, son acciones prácticas que los docentes deben lograr aplicando diferentes instrumentos y mecanismos, que posibiliten entender el currículo en donde entre en juego su experiencia.

La gestión pedagógica es una actividad en donde los docentes diseñan los aspectos normativos y organizativos, que logren afianzar el conocimiento, mediante la exposición del estudiante como actor activo de la búsqueda del saber mediante la crítica. La gestión pedagógica, permite al docente que entienda el aula, como el campo de acción para afianzar el conocimiento, creando un ambiente agradable para garantizar un mejor desempeño de los estudiantes. La gestión pedagógica permite que los procesos organizativos que los educadores activan en el aula se relacionen técnicamente con el currículo, para que el estudiante descubra y relacione el conocimiento previo y los nuevos y de esta manera generar soluciones.

## ***Dimensiones***

La gestión pedagógica es la base práctica para dar ejecución al proceso de la enseñanza aprendizaje, teniendo relevancia porque todas dimensiones giran alrededor de la gestión, teniendo un sentido de multidimensionalidad en todos los proyectos

innovadores que estimulen el éxito formativo de los educandos (Ecuador. Ministerio de Educación de Ecuador, 2017). En otras palabras, desde las perspectivas pedagógicas, se orienta el trabajo profesional docente.

Dentro del sistema educativo ecuatoriano, se plantea a la gestión pedagógica como una dimensión que debe cumplirse de acuerdo a los estándares de calidad. La misma que se propone basada en los componentes que se deben cumplir como metas educativas, siendo estas: la enseñanza aprendizaje que se basa en la planificación curricular; la consejería estudiantil, que actúa como grupo de ayuda interna para garantizar un mejor desenlace educativo.

Desde una perspectiva, a decir de la Agencia de Calidad de la Educación (2020), la gestión pedagógica debe contener las siguientes dimensiones: Gestión Curricular: donde se articula las políticas, los procedimientos y se coordina, planifica, monitorea, y evalúa el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de aumentar la efectividad de la labor educativa. Enseñanza y aprendizaje en el aula: Constan los procedimientos y prácticas implementadas en las clases para asegurar el logro de los objetivos de aprendizaje estipulados en las bases curriculares. Apoyo al desarrollo de los estudiantes: en referencia a las políticas procedimientos y estrategias para velar por el adecuado desarrollo académico, afectivo y social de los estudiantes, tomando en cuenta sus diversas necesidades, habilidades e intereses.

Es labor del docente aplicar actividades que tengan un sentido formativo ante las prácticas ambientales, porque desde la dimensión de gestión curricular que es la planificación, se van a plantear actividades que ejecuten los estudiantes en el desenlace de la enseñanza aprendizaje, que afianzados en el apoyo y orientación que se dé al educando, puedan asimilar la información que les permita reflexionar sobre la importancia de

ser prácticos en el cuidado y protección el medio ambiente. Ante el criterio anterior, hay que destacar que la protección al medio ambiente, no más que la visión que se quiere tener de un entorno ideal, y sobre esa visión se debe impulsar acciones para lograr en los estudiantes prácticos ambientalista que logren alcanzar la estabilidad ambiental (Rodríguez, 2020).

### **5.3. La Gestión pedagógica para la práctica ambientalista**

Las instituciones educativas deben promover el cuidado del medio ambiente, en donde, se estimulen prácticas permanentes, para enseñar la manera de cómo proteger el entorno donde nos encontramos y con ello la naturaleza. La gestión pedagógica debe mantener un eje de acción que debe ser planteado en el PEI institucional, en ese documento se debe reflejar proyectos educativos que fomenten las prácticas ambientalistas. Como lo manifiesta el Ministerio de Salud Pública (2022), las acciones que realizan las personas con sentido reflexivo, para reducir el impacto ambiental negativo y creando condiciones favorables para mantener el ambiente sano, se lo conoce como prácticas ambientalista.

Es necesario destacar, que las prácticas ambientalistas deben ser no solo un tema de un proyecto, sino que debe enfocarse a ser un estilo de vida que traspase como lo manifestamos anteriormente los linderos institucionales y llegue a la vida diaria de cada estudiante y con ello se logre una incidencia en sus familias (Pulido y Olivera, 2018). La necesidad de tener que proponer prácticas ambientalistas como parte de una gestión pedagógica donde se fortalezca transversalmente. En ese sentido, es necesario la transversalidad desde la misma gestión pedagógica las prácticas ambientalistas que pueden generarse en los estudiantes desde la aplicación de diversas estrategias.

Como se manifestó anteriormente, la gestión pedagógica mediante sus dimensiones que se basan en la enseñanza la consejería estudiantil y el refuerzo académico, siendo apropiada la organización de prácticas ambientalista, que desde cada dimensión hace posible activar su práctica. Es decir, desde la enseñanza aprendizaje que es parte activa de la planificación, se plantean actividades que ante la práctica y experiencia el estudiante va a asimilar la importancia que es cuidar el medio ambiente.

Con esos indicios, la consejería estudiantil va a reforzar esos aprendizajes, porque va a motivar a que se cumplan como un requisito que garantiza la estabilidad ambiental; que, acompañados con el refuerzo académico, se va a garantizar un aprendizaje significativo sobre la importancia ambiental y el cuidado que deben aplicar para el bienestar social. Porque actualmente la sociedad necesita de una adecuada y práctica educación ambiental que de sentido a una vida libre de contaminación y activa en la prevención (Ávila et al., 2018).

En este contexto, el docente se convierte dentro del aula de clase en el líder de la gestión educativa, porque es quien debe promover prácticas que generen un desenvolvimiento acorde a las necesidades de los estudiantes. El rol del docente es difundir la conciencia ambiental, iniciando desde su propio comportamiento, esto ayuda a dinamizar un sentido ambientalista cooperativo y práctico. La tarea del docente es activar permanentemente la toma de conciencia de la realidad global que existe entre el hombre y la naturaleza, con ello, se estará contextualizando la necesidad de aportar con experiencia e innovación para activar la gestión pedagógica eficiente (Díaz et al., 2019).

El rol que debe el docente exponer a sus estudiantes es basado en el enfoque constructivista, quien, en las diferentes áreas de

estudio, puede plantear contenidos que tengan iniciativas de construcciones de un aprendizaje ambientalista, visto desde las diferentes áreas del conocimiento, de esta manera, se está globalizando el aprendizaje hacia un factor clave de la vida humana (Briceño, 2021). Es importante que los docentes se capaciten sistemáticamente para garantizar una mejor aplicación y estrategias innovadoras para lograr que los estudiantes actúen con hábitos permanentes sobre el cuidado ambiental.

La educación ambiental es una propuesta para solventar el desarrollo sostenible de la vida natural y social. Es una propuesta que tiene como propósito lograr concienciar a toda la población la necesidad absoluta de preservar el cuidado del medio ambiente, para garantizar una mejor calidad de vida en el presente y en el futuro de las generaciones humanas. La situación ambiental actualmente está en riesgos, por ello, se plantea que desde la escuela se oriente las buenas prácticas ambientales para garantizar el sostenimiento del planeta, porque es el camino para evitar que se siga contaminando el ambiente (Batres, 2020).

La educación ambiental es considerada como un eje transversal del currículo educativo, que es abordado desde las diferentes áreas del conocimiento, porque se necesita del aporte de todos quienes forman parte de la sociedad para buscar la estabilidad ambiental y lograr un mejor desarrollo sostenible. Siendo importante que todos hablen de la importancia de mantener un ambiente con prácticas positivas para su preservación (Baires, 2018). Es importante aplicar herramientas de aprendizaje innovadores, para que las clases de Ciencias Naturales sean creativas y reflexivas, para ir generando en los educandos un nivel de reflexión sobre el cuidado de la naturaleza.

El proceso de la gestión pedagógica permite la participación en los procesos de gestión ambiental. Hay que destacar que la educación ambiental debe ser aplicada continuamente tanto dentro como fuera de la escuela, porque es una formación sobre la

conciencia humana de cuidar y proteger el planeta. La misma que no se la debe concebirse como una asignatura más del currículo, sino, debe ser optimizada mediante bases epistemológicas y éticas, que logre la formación continua de futuros ciudadanos que tomen decisiones favorables para preservar el medio natural (Marcén, 2019).

En conclusión, se manifiesta que la educación ambiental es una de las alternativas que busca garantizar el cuidado ambiental. Según la Agencia de Protección Ambiental de Estados Unidos (2021), la educación ambiental se orienta por los siguientes componentes: la conciencia y sensibilidad, el conocimiento y entendimiento, las actitudes, las habilidades y la participación. Porque la educación ambiental enseña a las personas a pensar en lo mejor para la vida humana, es tener habilidades para resolver los problemas ambientales de una manera crítica, defendiendo su espacio y su entorno, con ello, se sustenta una eficiente educación ambiental.

Las prácticas ambientalistas son acciones de corresponsabilidad social que van desde las más básicas hasta las comunitarias y estructurales pues se tiene presente que muchos recursos no son renovables y por ello son limitados, que al terminarse generarán un impacto social donde el más comprometido y afectado por las consecuencias es el mismo ser humano, estas prácticas ambientales pueden ir desde cuidar el agua y su uso, sembrar árboles hasta generar acciones conjuntas de reciclaje, reducción del uso de plásticos, alimentación saludable y las estructurales que son la recuperación y reforestación de áreas verdes, luchar por áreas protegidas, la conservación del manglar, entre otras. Para la Secretaría del Ambiente (2020), el objetivo de las prácticas ambientales es promover el sentido de corresponsabilidad para cuidar coordinadamente los recursos naturales.

Las prácticas ambientalistas son aquellas acciones en las que tienen como finalidad reducir el impacto ambiental que la raza humana viene causando al ecosistema del mundo entero, tanto

por la contaminación del aire, fluvial, de los mares, la agricultura en cadena, los fertilizantes, los diferentes tipos de ganado, los químicos, la industrialización, la minería, entre muchos más que se pueden enlistar. Según criterio de Márquez et al. (2021), las buenas prácticas ambientales son un conjunto de recomendaciones, que tienen un significado útil, para mejorar el comportamiento del ser humano en el manejo adecuado de actividades cotidianas que limiten la afectación al medio ambiente.

Estas prácticas ambientalistas pretenden mitigar con las acciones que sean posibles para poder desacelerar el ritmo de la contaminación proponiendo frente a ello la reforestación, el cuidado y preservación de las áreas protegidas, la fauna y flora, reducir el consumo de recursos como el agua y la energía, promover la reutilización, motivar los huertos familiares, controlar los ruidos y procurar su reducción, entre otras prácticas que tienen su base cultural en la educación. El Gobierno de España (2021), define a las buenas prácticas ambientales como un conjunto de recomendaciones sencillas, que son útiles para los trabajadores, para que puedan reducir en impacto ambiental negativo, motivando a que las actividades que realicen sean aplicadas conscientemente pensando en el cuidado ambiental.

En conclusión, se puede manifestar que las prácticas ambientalistas, son acciones que todo individuo las realiza de manera sencilla, siendo consciente de actuar con cuidado para no causar daños a la naturaleza, promoviendo siempre el cuidado sistemático del medio ambiente natural al que pertenece, porque en la mente y el accionar de las personas, está el de mantener un planeta sano. La responsabilidad es de todos, y para todos existe la oportunidad de reivindicarse con un buen comportamiento ante nuestro ambiente, en donde las actitudes de mantener un ecosistema sano, depende de un pensamiento ambientalista, que se haga sentir en el contexto donde se desenvuelven las personas que valoran la vida.

## **Educación ambiental y prácticas ambientalista**

Las prácticas ambientalistas requieren de un proceso de educación ambiental que tiene que generarse desde todas las áreas del conocimiento y por lo tanto debe de ser una prioridad de la gestión pedagógica. La Educación Ambiental trabaja de forma eficiente en el manejo de la problemática ambiental que se desarrolla dentro de los contextos locales y su comprensión como proceso que está inmerso en los distintos niveles nacionales, regionales y mundiales. Ante este criterio, el Ministerio del Ambiente, Agua y Transición Ecológica (2021), considera que *“salvaguardar el medio ambiente es un principio rector de todo nuestro trabajo en el apoyo del desarrollo sostenible; es un componente esencial en la erradicación de la pobreza y uno de los cimientos de la paz”*.

*Dentro de este principio está la responsabilidad, como ciudadanos ecuatorianos el de actuar con prácticas ambientalistas ejemplares y rutinarias, para que las nuevas generaciones, copien el buen ejemplo práctico de cuidar conscientemente la vida natural, porque es la que mantiene la vida humana estable y si esta se deteriora, el daño ambiental ocasionaría la muerte a la humanidad lentamente.* Según, Paz (2020), la situación del daño ambiental aumenta a nivel de todo el planeta, pero todavía hay tiempo para reflexionar y actuar críticamente y poder revertir los daños o comportamientos negativos que las personas realizan sobre el accionar ante el medio ambiente.

Se destaca de esta manera, que la educación ambiental debe llevar a una verdadera práctica ambientalista en las personas y esto debe empezar desde la escuela y no solo quedar en teorías. Dentro del sistema educativo debe apuntarse a la formación de las personas que le faciliten la interacción con los entornos medioambientales en beneficio de todos. El Ministerio del Ambiente (2018), considera a la educación ambiental como una estrategia que se difunde, sensibiliza y capacita a las personas

para tener un manejo adecuado que produzca el fortalecimiento del desarrollo sostenible a largo plazo.

En otras palabras, la educación ambiental, es una asignatura propuesta para sembrar un pensamiento crítico, destacándose por tener un accionar o comportamiento positivo sobre la naturaleza, siendo prácticos en actuar conscientemente, evitando actuar con acciones que perjudiquen la vida natural. La educación ambiental involucra a todos los actores educativos, los demás grupos sociales y agrupaciones que forman parte de un entorno, porque el beneficio es para todos. Siendo necesario formar a las nuevas generaciones con conocimientos ambientales, para garantizar el orden ecológico, desde una perspectiva del accionar humano.

#### **5.4. Programa para promover las prácticas ambientalistas**

El Programa del Gobierno Ecuatoriano creado el 2017 desde el Ministerio de Educación para fomentar el Cuidado del Medio Ambiente y de alguna manera promover prácticas ambientalistas es “Tierra de Todos” con su metodología: Tierra de Niños, Niñas y Jóvenes “TINI” que convoca a las unidades educativas a generar procesos de reforestación y siembra de productos de ciclo corto a fin de promover el respeto por el medio ambiente; pero, que generalmente no llega a trascender por cuanto se limita a un proceso académico siendo oportuno generar alianzas intersectoriales con varios sectores para fortalecer esta iniciativa.

Para el Ministerio del Ambiente las principales prácticas ambientalistas son: el buen uso de la energía, el buen uso del agua, la gestión de los desechos, el uso del papel y el uso responsable de los insumos a diario, finalmente se propone el transporte alternativo como el desplazamiento a pie, uso del transporte público y uso de la bicicleta (Ecuador. Ministerio del Ambiente, 2018). Estas propuestas van a ayudar al equilibrio ecológico que, como consecuencia de estos hábitos naturales,

van a librar que la contaminación no siga avanzando, siendo un proceso de concienciación hacia las personas.

Es importante destacar lo que manifiesta el Ministerio del Ambiente, en donde se exponen buenas prácticas y el impacto ambiental. Por su parte las buenas prácticas ambientales se caracterizan por: separar los desechos adecuadamente y depositarlos en depósitos destinados respectivamente. Se deben almacenar adecuadamente los desechos peligrosos para evitar contagios u enfermedades. Se debe rechazar los envases de plástico, no se los debe reusar. El papel se lo debe clasificar para el reciclaje y el reuso. Se deben utilizar medios electrónicos para reducir la contaminación, imprimir a doble cara de la hoja para reducir el uso de papel y con ello la tala de árboles. Se debe usar eficientemente el agua. Se debe aprovechar al máximo la luz natural, entre otros hábitos ambientales que se deben considerar.

Ante esas acciones, el impacto ambiental permite contribuir a un largo periodo de vida útil del relleno sanitario, a reducir la demanda de desechos, se fomenta el respeto y solidaridad al medio ambiente, como también se está incentivando a la cultura del reciclaje, se evita también la contaminación del agua y el suelo, se reduce en gran escala los niveles de contaminación que producen los desechos sólidos, los recursos maderables reducirán en su tala y uso, se contribuye también al ahorro de recursos económicos, la demanda de la energía artificial se reduce, entre otras acciones que permiten evitar el impacto ambiental.

### ***Plan estratégico para promover prácticas ambientales***

Es necesario un plantear un plan estratégico para que exista un pensamiento ambiental saludable. En las instituciones educativas la realidad ambiental es sumamente diversificada, porque todos los actores que conforman la institución no tienen un conocimiento

real de los principales principios transversales del cuidado del medio ambiente. Desde este criterio parte la necesidad elaborar una propuesta de desarrollo de las prácticas ambientales que recoja las sugerencias del Ministerio del Medio Ambiente., para garantizar una educación inclusiva en todo sentido de la palabra.

Formar al individuo ante la educación ambiental, permite mantener un ambiente saludable, siendo factible aplicar estrategias de cuidado y protección ambiental. La misión del plan estratégico es conservar la naturaleza, para reducir problemas de amenazas sobre la diversidad de vida que existe en la tierra. Que estimule la construcción de un futuro armónica con la naturaleza. En las instituciones educativas es pertinente construir planes estratégicos con relación al tema de estudio, porque va a generar iniciativas de parte de los docentes y estudiantes, para promover interna y externamente campañas informativas de protección al medio ambiente en donde se desenvuelve la vida humana, porque de su comportamiento depende el buen vivir.

Según criterio de el plan estratégico es una herramienta fundamental dentro de la administración de las instituciones educativas, porque se está valorando la soberanía ambiental y el desarrollo integral con respeto absoluto a los derechos de la madre tierra. El plan contribuye a la consolidación de la práctica de valores ambientales, que ponen de manifiesto el nivel cultural sobre el cuidado y protección de la naturaleza (Gutiérrez, 2017). Un plan estratégico es parte de un proceso de cambio, de transformación y de búsqueda de nuevas acciones para mejorar el desempeño de un contexto en general.

En las instituciones educativas se promueve el plan de gestión de riesgos, que específicamente sustenta actividades que van direccionadas a proteger el cuidado de los actores educativos, pero dentro de ese plan se puede plantear estrategias ambientales que promuevan una cultura ambiental dedicada a mantener un sistema practico de actitudes ambientales que van a generar la

concienciación de quienes, en el presente y futuro contribuirán al logro de los objetivos de la sostenibilidad, porque la necesidad impulsa y encamina a aplicar acciones planificadas para lograr la adaptación a los cambios ambientales (Ecuador. Secretaría de Gestión de Riesgos, 2018).

Al proponer una propuesta ambiental, se deben considerar los lineamientos que da el Ministerio del Ambiente como parte teórica y práctica que se va a implementar, para la sostenibilidad ambiental como parte del proceso de transformación y orden natural. Es necesario que se identifiquen las restricciones o impactos ambientales negativos que se dan en la institución, para sobre ese impacto elaborar propuestas que demanden el cuidado y protección de la humanidad, siendo el medio para hacerlo, la práctica de acciones ambientales que contagien el dinamismo social.

### ***Antecedentes contextuales***

Dentro del contexto institucional, es importante en primera instancia conocer el contexto institucional para luego relacionar otras investigaciones que han sido aplicadas dentro del cantón El Guabo con respecto a la gestión ambiental. Es importante destacar como la institución abordada presenta un ambiente en donde se manifiesta la necesidad de impulsar valores y acciones ejemplarizadoras para poder sustentar este planteamiento.

Es así, que la Escuela de Educación Básica “General Manuel Serrano”, es una institución de sostenimiento fiscal, se encuentra ubicada en las calles Sucre/Pasaje y Santa Rosa de la ciudad de El Guabo, perteneciente a la provincia de El Oro, fue fundada el 6 de junio de 1939, cuenta en la actualidad con 49 docentes, que dan atención educativa a 1310 estudiantes, desde el nivel de educación inicial al séptimo grado de educación general básica. El contexto educativo se encuentra fortalecidos al contar con docentes que en su mayoría tienen título de tercer nivel y un

porcentaje del 10% con cuarto nivel. Los padres de familia se dedican al trabajo informal, empleados públicos y privados, otros en cambio tienen su propio negocio.

En referencia a que si la Escuela de Educación Básica “General Manuel Serrano”, cuenta con estudios ya desarrollados sobre el tema de la educación ambiental, se manifiesta que no se han realizado investigaciones relacionadas al tema de la educación ambiental, lo que se ha planteado dentro del plan de mejoras es el fortalecimiento del proyecto TINI, con la participación colectiva de todos los actores educativos, extendiendo su aplicación dentro de las familias. Los proyectos escolares aplicados en los últimos años invitan a los estudiantes a mejorar sus criterios con respecto al razonamiento de que la tierra es el lugar apropiado para la vida del hombre y necesita ser cuidada.

En lo referente, al contexto social donde se ubica el plantel, es el cantón El Guabo población que se encuentra rodeada de la producción bananera, camaronera y parte ganadera. Se destaca que la mantención de las plantaciones de banano son producto de aplicaciones de tóxicos que de una u otra forma afectan la salud de los trabajadores que laboran en esos lugares, siendo un accionar que se debe regular o limitar aplicaciones de fertilizantes.

Ahora bien, hay que destacar que un estudio realizado por Añazco y Ordoñez (2012), realizan un estudio dentro del contexto del cantón el Guabo con relación al Sistema de Gestión Ambiental en la cuenca del Jubones, un río que alimenta las fuentes de agua dulce para el regadío del campo agrícola del cantón el Guabo. Como conclusión del estudio desarrollado se hace necesario realizar una gestión efectiva sobre las competencias ambientales locales, para lograr la construcción de instrumentos que garanticen la implementación de un sistema de gestión ambiental para el cantón y la provincia. Consideran que el sistema de gestión ambiental es un instrumento que facilita la articulación

de los diferentes organismos gubernamentales para atender la necesidad de un Sistema de Gestión Ambiental local.

Por otra parte, otro estudio desarrollado dentro del contexto del cantón El Guabo fue planteado por Calle (2014), quien reconoce que este cantón posee atractivos turísticos y patrimoniales que permiten su desarrollo, pero en la práctica no posee un adecuado aprovechamiento turístico por la falta de un sistema sostenible de gestión ambiental.

Por su parte, Pesantez (2014), realiza una investigación cuyo título es “Incidencia de la cultura y educación ambiental en los estudiantes del Colegio Dr. José María Velasco Ibarra del cantón El Guabo con respecto a la protección y conservación de la naturaleza periodo lectivo 2013-2014. El objetivo del estudio se basó en conocer la incidencia de la cultura y educación ambiental en el comportamiento de los estudiantes del colegio, con respecto a la protección ambiental. Como conclusión de esta investigación, se menciona que las acciones de los estudiantes ante la práctica de una cultura y educación ambiental, es de constante desinterés por respetar, proteger y cuidar el medio ambiente, aceptando los estudiantes que estas acciones limitan el desarrollo del respeto al medio ambiente institucional y local.

Como se ha destacado el tratamiento contextual del tema relacionado a la gestión ambiental, ha sido relevante al haber aplicado estudios relacionados al planteado en este documento, siendo necesario que los resultados de este estudio van a aportar para generar un sistema de gestión ambiental que favorezca a la institución educativa y la comunidad guabeña.

Para el desarrollo del presente artículo se estableció un estudio descriptivo y una revisión documental por medio de la cual se recopiló y seleccionó información específica desde varios documentos expuestos al servicio del investigador (Reyes y Carmona, 2020).

El trabajo posee características cualitativas y cuantitativas, también un estudio de campo en donde se aplicó encuestas a docentes y entrevistas a directivos, procedimientos que fueron fundamentales para el desarrollo de la investigación y finalmente para determinar las conclusiones y recomendaciones. Se tomó una muestra aleatoria a cuatro directivos y las encuestas a 49 docentes de la institución. La muestra aleatoria se constituye como un conjunto de variables aleatorias que de forma independiente se distribuyen para poder cumplir con las expectativas del investigador (López, 2021).

## **5.5. Resultados de la implementación del programa para promover prácticas ambientalistas**

A continuación, se muestran algunos resultados de la implementación del programa para promover prácticas ambientalistas Escuela de Educación Básica “General Manuel Serrano Renda”. Estos resultados son parte de la aplicación de entrevista al directivo del plantel abordado en esta investigación, quien consideró lo siguiente al dar respuestas a las preguntas planteadas.

El rol que tienen las autoridades educativas ante la gestión pedagógica es elaborar un plan de mejora frente a la amenaza ambiental, para que juntamente con toda la comunidad educativa se forme una conciencia participativa y conservadora, dando realce y activa motivación para que se estimule en sentimiento ambientalista mediante las practicas positivas, dentro y fuera de la institución. El rol de la gestión pedagógica es importante porque genera la participación colaborativa de todos quienes son parte activa de la escuela.

El involucrar a las familias es una meta que toda institución debe planificar, en este caso la participación en programas ambientales o proyectos educativos familiares, son estrategias para generar la participación colectiva de la familia, concientizando su accionar

y la colaboración para crea un ambiente favorable para lograr un pensamiento ambientalista participativo. Es importante involucrar a la familia, porque es un aliado estratégico para la formación educativa ambiental de sus hijos

Las acciones que se aplicarían son las charlas, los talleres, exposiciones y freces ambientalistas escritas en lugares estratégicos para crear un ambiente de conciencia en el tratamiento de la educación ambiental. El manejo adecuado de las prácticas ambientalistas, son importantes porque da sentido a una gestión preocupada por el bienestar institucional. Es importante ir formando con sentido crítico al estudiante, porque es quien a futuro va a poner en práctica las enseñanzas, siendo necesario educarlo desde el punto de vista ambientalista.

Los medios que se consideran que deben tener los docentes y estudiantes para fortalecer las practicas ambientalistas, son las actitudes positivas y el accionar visible para el tratamiento de los desechos y otras formas de contaminación, en otras palabras, el medio principal es la actitud positiva de colaborar para contrarrestar la contaminación dentro de la institución educativa. porque esto ayuda a generar expectativas prácticas ambientalista por parte del grupo de estudiantes.

Un manual de prácticas ambientalistas sería apropiado para tener una mejor visión de concienciación frente a la contaminación ambiental, siendo necesario para que los docentes activen una mejor actitud ante el medio ambiente, porque esto va a fomentar la participación colectiva de toda la comunidad educativa. La aplicación del manual ayudará a orientar temas ambientales apropiados para estimular el pensamiento ambientalista en toda la comunidad educativa.

En lo que respecta a la encuesta aplicada a los docentes, ellos consideran que: el fortalecimiento de la práctica educativa ambiental en un porcentaje del 61% es regular, el 20% dice que es buena y el 18% que es mala. Como se evidencia esta

práctica ambiental debe estar encaminada a ser más eficiente teniendo que implementar un plan de gestión. Según criterio de los docentes la gestión de los aprendizajes la realizan en un porcentaje del 37% mediante proyectos educativos, el 25% otras estrategias, el 20% trabajo colaborativo y en menos porcentaje que es el 18% aplican el ABP. Como se evidencia los docentes aplican diferentes estrategias para gestionar el aprendizaje siendo los más apropiados los indicados en el cuadro.

Por otra parte, según los docentes, la familia y las prácticas ambientales, el 71% considera que son regular, frente a un 22% que es mala y el 6% la considera buena. Se deduce que las familias no tienen un comportamiento adecuado ante las prácticas ambientalistas, siendo necesario formar en ellos actitudes que estimulen a sus hijos el cuidado y protección de la naturaleza. Las acciones que realizan los docentes para preparar al padre de familia en sus intenciones de la práctica ambientalista, el 57% no aplica ninguna acción, el 25% aplica las charlas educativas y el 18% talleres. De esta forma, ciertos docentes si promueven el pensamiento ambiental, pero la mayoría no aplica, siendo un accionar que necesita ser activado para fortalecer las prácticas ambientales.

Los docentes en un porcentaje del 49% consideran que las actividades que se aplican para fortalecer las prácticas ambientales son las charlas educativas, el 25% no aplica actividades específicas, el 22% aplica talleres y el 4% motiva a los docentes para que asistan a cursos formativos sobre este tema. Es importante considerar que los docentes no aplican actividades para activar las practicas ambientalistas, lo hacen en bajo nivel, cuando lo importante es que se ejecuten actividades verdaderamente formativas.

Los datos representan el criterio de los docentes sobre las razones para aplicar prácticas ambientales, en donde el 41% opina que es importante para el uso adecuado de energía, el 31% es necesario

para el reciclaje y el 28% destaca la gestión de residuos. El criterio de los educadores es importante porque se observa el interés que tienen sobre el tema de las prácticas ambientales. Los datos también muestran como el 32% de los docentes tienen obstáculos para aplicar prácticas ambientalistas por la falta de conocimientos sobre este tema, otro porcentaje igual, en cambio considera que es la falta de infraestructura, el 18% hay dificultad para introducir estas prácticas y el 16% el aspecto económico no deja que se forme un equilibrio ecológico. Así mismo, los recursos tecnológicos que utilizan los docentes para la motivación, en un 41% utiliza otros recursos de los que se exponen, el 31% aplica imágenes predeterminadas, el 16% páginas de internet, los blogs e infografías en menos porcentaje. Como se aprecia, los recursos tecnológicos que utiliza los docentes son limitados, lo cual, no les permite motivar prácticas ambientalistas representativas.

Según los resultados, es importante destacar también que los docentes en un porcentaje mayoritario del 94% manifiestan que comparten con la implementación de un manual, solo el 6% no comparte con este instrumento. Es necesario la apertura que brindan los docentes para implementar las prácticas ambientalistas dentro de las aulas de clase, lo que dará apertura a un comportamiento diferente frente a la naturaleza. El manual de prácticas ambientalistas, ayuda a los docentes a ser más eficientes en la transmisión de contenidos relacionados a esta temática. Y se observan en los resultados que los docentes son optimistas en su mayoría, pero existen ciertos maestros que muestran resistencia para fomentar desde sus propios comportamientos prácticas ambientalistas.

El rol de los docentes sobre el accionar de la gestión pedagógica para activar en los estudiantes los hábitos ambientalistas, presentan limitaciones porque no aplican recursos tecnológicos que innoven el conocimiento de la problemática ambiental, al igual que la falta de conocimientos para aplicar las prácticas y

la falta de infraestructura y proyectos educativos para apoyar el medio ambiente, hacen posible que no existe una adecuada y estratégica práctica ambientalista en los estudiantes.

La promoción que los docentes realizan para innovar las prácticas ambientales en los estudiantes es limitada, porque no gestionan el aprendizaje ambiental con sentido holístico y humano, las iniciativas para aplicar proyectos educativos ambientales se quedan en documentos, porque no existe la motivación del directivo para que participe en cursos promocionados por el Ministerio de Educación, al igual, prestan poco interés para aplicar las TIC.

La importancia de proponer un manual para estimular las prácticas ambientalista es aceptada por los docentes, este documento le orientará a que forme un ambiente motivador para fomentar las prácticas ambientales, con sentido crítico y reflexivo, para que la labor de cada estudiante sea la de garantizar una mejor vida para su desarrollo.

El estudio de las prácticas ambientalista es un tema de interés y necesidad que debe promover la conciencia ecológica, como alternativa garantizar un estilo de vida que favorezca el desarrollo integral de los niños, con iniciativas ambientalistas, aplicando desde los niveles primarios, estrategias lúdicas que promuevan la conciencia ambiental.

La entrevista y la encuesta fueron instrumentos que orientaron el conocimiento, en donde según criterio de autoridades y docentes, comprenden que la educación es la base del desarrollo de las comunidades, por ende, se debe educar para mantener un ambiente saludable, desde el fruto del aprendizaje de los niños y adolescentes. Siendo necesario la aplicación de un manual de buenas prácticas ambientales.

## Referencias Bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación. (2020). *Gestión pedagógica al servicio de los aprendizajes de los estudiantes*. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/talleres/Taller\\_Gestion\\_pedagogica.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/talleres/Taller_Gestion_pedagogica.pdf)
- Agencia de Protección Ambiental de Estados Unidos. (2021). *La importancia de la educación ambiental*. <https://espanol.epa.gov/espanol/la-importancia-de-la-educacion-ambiental>
- Amórtegui, E., & Mosquera, J. (2018). Aportaciones de la práctica pedagógica en la construcción del conocimiento del profesor. *Rev. Fac. Cienc. Tecnol.* 43, 47-65. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-38142018000100047](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-38142018000100047)
- Añazco, H., & Ordoñez, O. (2012). *Construcción del Sistema de Gestión Ambiental de la Cuenca del Jubones, Provincia de El Oro: Propuesta para cantones de Zaruma, Chilla, El Guabo, Pasaje, Machala y el Gobierno Provincial Autónomo de El Oro*. Cuenca - Ecuador: (Tesis de maestría). Universidad Politécnica Salesiana.
- Ávila Proaño L. A., Buitrón Sánchez G. J., & Suquillo Guijarro E. J. (2018). Perfil de los hogares ecuatorianos y sus prácticas ambientales. un análisis multidimensional. *AXIOMA*, (18), 64-75. <https://axioma.pucesi.edu.ec/index.php/axioma/article/view/528>
- Baires, S. (2018). *Política Nacional de Educación Ambiental*. [https://observatoriop10.cepal.org/sites/default/files/documents/politica\\_nacional\\_de\\_educacion\\_ambiental\\_el\\_salvador.pdf](https://observatoriop10.cepal.org/sites/default/files/documents/politica_nacional_de_educacion_ambiental_el_salvador.pdf)
- Barbera, N., Chirinos, Y., Vega, A., & Hernández, E. (2021). Gestión pedagógica en tiempos de crisis del COVID-19: Una dinámica pensada desde la práctica interdisciplinaria. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 97-109. <https://www.redalyc.org/journal/279/27968419007/html/>

- Batres, A. (2020). Educación ambiental en el lugar de interés y con la participación de las personas. *Revista Latinoamericana De Estudios Socioambientales*, n.º 28, <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/letrasverdes/article/view/4719>
- Bedoya, Y., Salinas, E., Palomino, G., & Sánchez, Y. (2021). Gestión pedagógica y calidad educativa en una universidad pública del Perú. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación Horizonte*, 5(17). <http://portal.amelica.org/ameli/journal/466/4662190013/html/>
- Bravo, J., Bocángel, G., y Bocángel, G. (2020). Gestión pedagógica y el rendimiento escolar en el área de matemática. *Investigación Valdizana*, 14(1), 48-54. <https://www.redalyc.org/journal/5860/586062237007/html/>
- Briceño, G. (2021). El rol del docente en la enseñanza: la importancia de un educador eficiente. <https://www.aucal.edu/blog/servicios-sociales-comunidad/el-rol-del-docente-en-la-ensenanza-la-importancia-de-un-educador-eficiente>
- Calderón Torres, S. S., & Caicedo Rincón, C. P. (2019). Educación Ambiental: Aspectos relevantes de sus antecedentes y conceptos. *Ingeniería Y Región*, 22, 14-27. <https://doi.org/10.25054/22161325.2565>
- Calle, A., Zea, C., Soledispa, X., y Quimi, L. (2018). La gestión pública fundamentada en la planificación estratégica con impacto en la ciudadanía. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/cccss/2018/02/gestion-publica.html>
- Calle, M. (2014). Desarrollo turístico sostenible para el cantón El Guabo perteneciente a la provincia de El Oro. (Tesis de maestría). Universidad del Azuay.

- Castillo, K., Flores, E., & Mendoza, D. (2020). Análisis de los programas de intervención de la UNAE direccionados a la promoción de la conciencia ambiental en la comunidad Chuquipata, Ecuador. *Revista Científica de FAREM-Estefí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, 9(35), 68-87. <https://rcientificaesteli.unan.edu.ni/index.php/RCientifica/article/view/1033/1037>
- Coraimas y Pascual, J. (1984). *Diccionario crítico etimológico*. Design Management Institut.
- De la Cruz, E. (2017). Gestión pedagógica docente y ejecución instrumental en estudiantes de una Escuela Superior de Formación Artística. *Propósitos y Representaciones*, 5(2). [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2307-79992017000200008](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992017000200008)
- Díaz, G., Camarena, B., Mirón, C., & Ochoa, E. (2019). Práctica docente en educación ambiental y habilidades proambientales en el estudiantado de quinto grado de primaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-18. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v19n3/1409-4703-aie-19-03-368.pdf>
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2017). *Manual para la Implementación y Evaluación de los Estándares de Calidad Educativa: Gestión Escolar, Desempeño Profesional Directivo y Desempeño Profesional Docente*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Manual-para-la-implementacion-de-los-estandares-de-calidad-educativa.pdf>
- Ecuador. Ministerio de Salud Pública. (2022). *Buenas prácticas ambientalistas*. <https://www.salud.gob.ec/buenas-practicas-ambientales/>
- Ecuador. Ministerio del Ambiente. (2018). *Estrategia Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible 2017 - 2030*. <https://www.ambiente.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/07/ENEA-ESTRATEGIA.pdf>

- Ecuador. Secretaría de Gestión de Riesgos. (2018). *Plan Estratégico Institucional de la Secretaría de Gestión de Riesgos 2018 - 2021*. <https://www.gestionderiesgos.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/12/PLAN-ESTRATEGICO-INSTITUCIONAL-2018-2021.pdf>
- Ecuador. Secretaría del Ambiente. (2020). *Buenas Prácticas Ambientales*. <https://www.ambiente.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/02/BPA-Buenas-Pr%C3%A1cticas-Ambientales1.pdf>
- Ecuador. Ministerio del Ambiente, Agua y Transición Ecológica. (2021). *La Educación Ambiental, tema que involucra a todos*. <https://www.ambiente.gob.ec/la-educacion-ambiental-tema-que-involucra-a-todos/>
- Falconí, F., Reinoso, M., Collago, J., Hidalgo, E., & León, G. (2019). Programa de educación ambiental en Ecuador: teoría, práctica y políticas públicas para enfrentar el cambio global del Antropoceno. *Artigo. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 27(105), 859-880. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/7KS6gWqBCgHLfSPBn9HsS6m/abstract/?lang=es>
- Farfán, M., & Reyes, I. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza aprendizaje: una aproximación conceptual. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), 45-61. <https://www.redalyc.org/journal/340/34056722004/html/>
- Fundación Promoción Social. (2017). *Guía de buenas prácticas ambientales*. [https://promocionsocial.org/wp-content/uploads/2018/04/Gu%C3%ADa-Buenas-Pr%C3%A1cticas-Ambientales\\_Fundaci%C3%B3n-Promoci%C3%B3n-Social-1.pdf](https://promocionsocial.org/wp-content/uploads/2018/04/Gu%C3%ADa-Buenas-Pr%C3%A1cticas-Ambientales_Fundaci%C3%B3n-Promoci%C3%B3n-Social-1.pdf)
- Gárate, J., Vásquez, O., & Quizhpi, L. (2020). La educación ambiental y su importancia desde la óptica constitucional en Ecuador. *Revista Espacios*, 41(30), 85-68. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n30/a20v41n30p08.pdf>

- Gobierno de España. (2021). *Guía Buenas Prácticas Ambientales*. [https://www.ugt.es/sites/default/files/node\\_gallery/Galer-a%20Publicaciones/guiamambiente\\_UGT3folleto.pdf](https://www.ugt.es/sites/default/files/node_gallery/Galer-a%20Publicaciones/guiamambiente_UGT3folleto.pdf)
- Gómez, J., Monroy, L., & Bonilla, C. (2019). Caracterización de los modelos pedagógicos y su pertinencia en una educación contable crítica. *Entramado*, 15(1), 164-189. <https://www.redalyc.org/journal/2654/265460762011/html/>
- Gonzabay, A. (2020). *Las capacidades directivas y su incidencia en las prácticas ambientales en laboratorios*. (Trabajo de titulación). Universidad de Guayaquil.
- Gudiño, A., Acuña, R., y Terán, V. (2021). PPS Certification as a Tool Of Personnel Management in Conditions of University Transformation. *Talent Development & Excellence*, 12(1). <http://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8nspe2/2007-7890-dilemas-8-spe2-00001.pdf>
- Gutiérrez, A. (2017). *Plan Estratégico Ambiental (PEAM)*. <https://www.epa.gov/system/files/documents/2022-03/fy-2022-2026-epa-strategic-plan.pdf>
- Hernández, A. (2018). *Caja de herramientas para la formación ambiental*. INECOL. [https://www.inecol.mx/inecol/images/pdf/Caja\\_de%20Herramientas\\_FA.pdf](https://www.inecol.mx/inecol/images/pdf/Caja_de%20Herramientas_FA.pdf)
- López, G., Julio, G., & Pérez, N. (2020). caracterización de prácticas ambientales en relación con el manejo de recursos y cuidado del Entorno Escolar Rural. *Revista Assensus*. 5(9), 31-64. <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/2043/2837>
- López, J. (2021). *Muestra aleatoria simple*. <https://economipedia.com/definiciones/muestra-aleatoria-simple.html>

- Manrique, A. (2016). Gestión y diseño: Convergencia disciplinar. *Pensamiento y gestión*, 40, 129-158. <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n40/n40a06.pdf>
- Marcén, C. (2019). Medioambiente y escuela se interpelan en clave de sostenibilidad. Centro Nacional de Educación Ambienta. [https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2019-02-marcen\\_tcm30-486641.pdf](https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2019-02-marcen_tcm30-486641.pdf)
- Márquez, D., Hernández, A., Márquez, L., & Casas, M. (2021). La educación ambiental: evolución conceptual y metodológica hacia los objetivos del desarrollo sostenible. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 301-310. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202021000200301](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000200301)
- Paz, A. (2020). Los desafíos ambientales de Ecuador en el 2020: <https://es.mongabay.com/2020/01/desafios-ambientales-ecuador-2020-mineria-petroleo-deforestacion/>
- Pulido, V., & Olivera, E. (2018). Aportes pedagógicos a la educación ambiental: una perspectiva teórica. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(3). [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-29572018000300007](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-29572018000300007)
- Quispe, M. (2020). La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente. *Revista Investigación Valdizana*, 14(1), 7-14. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7409389.pdf>
- Reyes, L., & Carmona, C. (2020). Investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio. Universidad Simón Bolívar.
- Rodríguez, A. (2020). *Cuidado y protección del medio ambiente. Un compromiso con la vida*. <https://teveo.cu/media/edPG7vaSsWa6aN8u>

- Rosado, A. (2019). *Influencia de la gestión pedagógica en el rendimiento académico de los estudiantes en una unidad educativa, Guayaquil, Ecuador, 2018*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo.
- Rubio, I., Abreu, J., Cabrera, G., & Cardoso, C. (2018). La interdisciplinariedad en la gestión pedagógica, una tarea de los profesores de la universidad cubana actual. *Boletín Virtual*, 7(8), 89-97. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/545>
- Sánchez, P., Bustos, E., & Reyes, J. (2021). La educación ambiental: problemática de los plásticos de un solo uso en las instituciones educativas. *Revista Redipe*. 10(4). <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1253>
- Vera-Mendoza, M. (2018). Las estrategias educativas como vía para una gestión educativa eficiente. *Polo del Conocimiento*, 3(3), 53-64. <https://doi.org/10.23857/pc.v3i3.444>

# CAPÍTULO VI.

Modelo de implementación de los objetivos de educación sostenible (ODS4) en el sistema de educación intensiva



*Adriana Paulina  
Calvache Fajardo*

*María de Fátima  
León de Álvarez*

## **6.1. Formación para la sostenibilidad: un enfoque educativo integral**

En el marco del Desarrollo Sostenible surgen en el año 2000 los Objetivos de Desarrollo del Milenio con metas propuestas para el 2015, los cuales estaban orientados a establecer la responsabilidad colectiva de respetar y defender la dignidad humana, la igualdad, la equidad y el trabajo por la paz. Llegado el 2015, estos objetivos se transforman en un nuevo grupo de diecisiete objetivos agrupados en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) están orientados a mitigar aquellas brechas económicas, educativas, sociales y culturales y de discriminación por género a través de programas de

acción, que deben ejecutarse hasta el año 2030 (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

Dentro de estos objetivos se cuenta con el ODS4 llamado “Educación de calidad”, cuyo enfoque es el sector educativo como un elemento clave para el cambio generacional. Este objetivo parte de la integración e inclusión de todos y la construcción de una nueva sociedad sobre la base de la justicia, la sana convivencia y la mitigación de elementos discriminatorios. En síntesis, busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad al mismo tiempo que promueve oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En este ámbito, se habla de la educación para el desarrollo sostenible, la cual promueve el desarrollo de actitudes, capacidades y conocimientos que ayuden a tomar decisiones fundamentadas en beneficio propio y de los demás

Pero no siempre se materializa este acceso a la educación ya que, según el Ministerio de Educación en Ecuador (2020), la alta tasa de analfabetismo y escolaridad inconclusa sigue siendo uno de los principales retos del país, junto con la pobreza extrema, la escasez de escuelas rurales, el insuficiente número de docentes, la alta tasa de abandono escolar en la educación primaria y secundaria, la falta de apoyo parental y la poca motivación entre los educandos en proceso de alfabetización, básica y bachillerato.

Marcén (2020), también estudia las realidades institucionales ante lo cual resalta que las instituciones educativas tienen tantas problemáticas que no es una prioridad implementar las metas del ODS4. Para lograr “educación de calidad” debe tomarse en cuenta parámetros que difieren entre una realidad a otra, o de una ciudad a otra, lo que ha hecho que las metas de este ODS4 no se hayan implementado en el tiempo y con el impacto deseado. Es necesario tomar en cuenta el contexto social y político circundante a la unidad educativa.

Por su parte, Navarro y Rojas (2020), describen factores que han limitado una adecuada implementación del ODS4, como, por ejemplo, la visión de directivos institucionales que solicitan que sean atendidas otras necesidades básicas, como una correcta alimentación por sobre los elementos tecnológicos e informáticos. Bonilla (2017), refiere que la implementación del ODS4 no puede, ni debe ser una estrategia que provenga de instancias globales de control, las cuales se encuentran apegadas a intereses económicos y políticos del primer mundo, dejando de lado y sin considerar la idiosincrasia y limitaciones intrínsecas en cada contexto, marcando diferencias muy sentidas en temas de educación.

En este sentido, Ecuador ratificó su compromiso con los ODS y declaró la Agenda 2030 como política pública del Gobierno Nacional. No obstante, el desafío es importante, ya que su implementación requiere de financiamiento y planificación, lo que implica un proceso organizativo de gran envergadura (sin dejar de contar que puede haber gobiernos seccionales que agilicen o entorpezcan los procesos de implementación y ejecución). En el país, la organización gubernamental encargada de la implementación, medición y legislación es la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES), la cual se alinea con los ODS y la Agenda 2030 (Villacís et al., 2018).

En el país se propone educación de calidad y cultura que asegure la eficacia de los docentes, contenidos curriculares e infraestructurales actualizados permanentemente, nuevas tecnologías y técnicas de aprendizaje en un marco de educación sostenible. Sin embargo, la realidad de las instituciones educativas fiscales es distinta, ya que no cuentan con los recursos tecnológicos necesarios para aplicar todas las técnicas de aprendizaje que se anhelan en el ámbito académico (Ecuador. Secretaria Técnica de Planificación, 2019).

Asimismo, el anhelado acceso a la educación afecta también a un importante segmento de la población, en este caso, mayores de 15 años, que no pueden beneficiarse del derecho humano que provee la educación. Surge así la educación intensiva, la cual también debe orientarse hacia el desarrollo sostenible.

De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018), la educación intensiva es una estrategia de inclusión educativa que buscan paliar las limitantes del proceso regular de escolarización. Están dirigidos a los adultos, jóvenes no escolarizados, mujeres, pueblos indígenas y minorías, quienes desean estudiar pero deben también cumplir otras actividades como trabajar, ser madres/padres, esposas/esposos, jefes de hogar, entre otros. La educación intensiva se basa en la organización y construcción programas de corta duración especializados, con procesos de formación específicos y directos considerando el nivel de vulnerabilidad de estas personas. Obviamente su tiempo es limitado para cumplir con todas las actividades escolares al 100% y más aun las que tienen que ver con la educación sostenible.

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2017a), la educación en el país se basa en los lineamientos del Ministerio de Educación sobre los proyectos de Tierra de niñas, niños y jóvenes para el buen vivir (TINI), los cuales son un modelo de educación para el desarrollo sostenible. Su objetivo es promover y fortalecer la cultura y conciencia ambiental de la comunidad educativa mediante la integración y transversalización del enfoque ambiental basado en valores, orientación ética, sentido altruista, innovación y calidad en todo el sistema educativo, con la finalidad de formar ciudadanos ambientales y socialmente responsables.

Ahora bien, la educación intensiva a diferencia de la educación regular no posee lineamientos específicos en su PEI enfocados en el desarrollo sostenible como es el caso del TINI. No obstante,

contiene un currículo fundamentado, coherente y ajustado a las necesidades de aprendizaje del segmento de referencia, junto con recursos que aseguren las condiciones mínimas necesarias para el mantenimiento de la continuidad y la coherencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad e inclusivos (Ecuador. Ministerio de Educación, 2016).

El ODS4 y la educación intensiva convergen en su objetivo de inclusión, igualdad y acceso a una educación de calidad. Aplicar un modelo basado en el ODS4 en la educación intensiva contribuirá a que este segmento de la sociedad pueda disfrutar de una educación de calidad que le permita desarrollar competencias y aprovechar oportunidades en el mercado laboral.

Específicamente este estudio se realiza en la Unidad Educativa “Octavio Cordero Palacios”, una institución de corte fiscal, ubicada en la zona central de Cuenca. Esta unidad educativa cuenta con todos los niveles de formación educativa y para este estudio en particular se estudia el bachillerato intensivo orientado a personas con escolaridad inconclusa en un rango de edad comprendido entre los quince años en adelante.

El desarrollo sostenible puede entenderse como la satisfacción de las necesidades de la actual generación, pero sin que esto afecte las posibilidades de que las futuras generaciones también puedan hacerlo. Se trata de mantener en equilibrio el desarrollo económico, social y la protección del medio ambiente (Organización de las Naciones Unidas, 2010).

En el año 2000, las Naciones Unidas proponen los Objetivos de Desarrollo del Milenio, los cuales establecen la responsabilidad colectiva de respetar y defender mundialmente los principios de dignidad humana, igualdad, equidad y trabajar por la paz (para ser cumplidos en el año 2015). La educación estaba abordada en el objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal, que buscaba asegurar que, en el año 2021, los adultos de cualquier parte,

fueran capaces de completar un ciclo completo de enseñanza (Organización de las Naciones Unidas, 2016).

A partir de los logros obtenidos con los Objetivos del Milenio, en septiembre de 2015 se adopta un nuevo grupo de objetivos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que incluye un conjunto de diecisiete ODS para poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia y hacer frente al cambio climático. En esta agenda, el tema de la educación se aborda en el ODS4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Organización de las Naciones Unidas, 2018).

De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017), el desarrollo educativo debe tener un alcance universal con compromiso colectivo de todos los países, independientemente de su grado de desarrollo. La agenda 2030 de educación universal para todos los países, indica que el desarrollo sostenible se sustenta en cinco objetivos fundamentales: 1) **personas**: acabar con la pobreza y el hambre; 2) **planeta**: proteger al planeta de la degradación; 3) **prosperidad**: que todos los seres humanos puedan disfrutar vidas prósperas y gratificantes; 4) **Paz**: fomentar sociedades pacíficas, justas e inclusivas; 5) **alianzas**: movilizar los recursos que se necesitan para implementar esta agenda mediante una alianza mundial.

En este marco de ideas, la EDS proporciona a los educandos los conocimientos, competencias, actitudes y valores necesarios para tomar decisiones y así actuar de forma responsable en favor de la integridad del medio ambiente, la viabilidad de la economía y una sociedad justa. La EDS para el 2030 se apoya en las lecciones aprendidas del programa de Acción Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible (2015-2019) y así contribuir, a través del aprendizaje, con la supervivencia y la prosperidad de la humanidad. Resalta la educación inclusiva y equitativa de calidad que promueva las mismas oportunidades

de aprendizaje permanente para todos, la difusión de ODS y cómo aplicarlos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

## **6.2. Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4)**

La esencia en la construcción de los ODS radica en mejorar los estándares de vida de las personas que, por diversos motivos, han sido excluidas en los ámbitos sociales, económicos y educacionales. En este ámbito, se cuenta con el ODS4 “Educación de calidad”, cuyo centro de enfoque es el sector educativo como un elemento clave para el cambio generacional. Este objetivo parte de la integración e inclusión de todos y está orientado a la construcción de una nueva sociedad sobre la base de la justicia, la sana convivencia. En otras palabras, educación inclusiva y equitativa, promoviendo igualdad de oportunidades en el aprendizaje durante toda la vida para todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

Para Sachs (2016) el ODS4 apunta a una educación universal de calidad para todos y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Es punto de interés la financiación de la enseñanza y los sistemas educativos y hasta qué punto se puede efectuar un seguimiento de la educación en los otros ODS. Sin duda, la educación mejora la resiliencia de las personas a los riesgos y mejora los resultados del mercado de trabajo, por lo cual hay una necesidad apremiante de nuevos enfoques educativos que permitan alcanzar las metas establecidas, haciendo un exhorto a las voluntades políticas para viabilizar las propuestas y la esencia del ODS4. La educación tiene la responsabilidad de fomentar el tipo adecuado de competencias, actitudes y comportamientos que llevarán al crecimiento sostenible e inclusivo.

La agenda ODS4 pretende garantizar oportunidades educativas equitativas a las personas vulnerables, personas con

discapacidad, pueblos indígenas, diversidad de género, entre otros, en todos los niveles de enseñanza y formación profesional. Permite transmitir de esta manera los principios comunes a las nuevas generaciones, conservando y perpetuando así, los valores de toda una sociedad (Murillo, 2017).

Este objetivo considera que el aprendizaje desarrolla al máximo las potencialidades de cada persona, pero siempre bajo el planteamiento de prestar una atención especial a las personas más vulnerables, donde los estudiantes se sientan involucrados y apreciados al igual que sus compañeros de clase.

En el marco del ODS4 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017), propone las siguientes metas para el año 2030:

- Meta 4.1. Velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.
- Meta 4.2. Velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
- Meta 4.3. Asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
- Meta 4.4. Aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
- Meta 4.5. Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las

personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.

- Meta 4.6. Garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.
- Meta 4.7. Garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.

Esta investigación tendrá como base las metas 4.3, 4.4, 4.5, 4.6 y 4.7 para analizar el aporte que realiza la Unidad Educativa al cumplimiento del ODS4 (según la percepción de los estudiantes). Se eligen estas metas pues aplican a poblaciones adultas, tal es el caso de la educación intensiva de hombres y mujeres mayores de más de quince años de edad. Para el logro de estas metas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017), plantea estrategias detalladas en anexo 6. 1.

### **6.3. Educación intensiva e inclusión: enfoques y articulaciones pedagógicas**

En Ecuador, la educación inclusiva está definida en el artículo 11 del Acuerdo Ministerial N° 295/2013 como “*el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades educativas especiales de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y en las comunidades, a fin de reducir la exclusión en la educación. La educación inclusiva involucra*

*cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructura y estrategias con una visión común y la convicción de educar con calidad*". (Ecuador. Ministerio de Educación, 2013)

Por su parte, la educación intensiva se enfoca en la inclusión educativa, fortaleciendo el cumplimiento del derecho a la educación para jóvenes y adultos en situación de escolaridad inconclusa, mediante la generación de ambientes de aprendizaje basados en las tecnologías de la información y comunicación, adaptándose a las necesidades de la población. Este proceso es autónomo y apoyado por textos y con tutorías de docentes capacitados quienes brindan asesoría requerida a cada estudiante (Ecuador. Ministerio de Educación, 2017b).

Como puede observarse, la educación intensiva es de naturaleza inclusiva al restituir los derechos y contribuir a superar la exclusión social de las personas de más de quince años que no han logrado concluir su educación general básica. Esta modalidad les permite finalizar la educación básica en once meses y el bachillerato en quince meses.

Asimismo, el gobierno ecuatoriano a través del proyecto para educación básica de jóvenes y adultos llamado "Fortalecimiento al acceso, permanencia y titulación con énfasis en inclusión y a lo largo de la vida", propone ofrecer educación de calidad a todos los ciudadanos, independientemente de su origen étnico, sexo, religión y cultural. Este proyecto garantiza la gratuidad y calidad a los colectivos afectados por la desigualdad, exclusión y discriminación (Ecuador. Ministerio de Educación, 2021).

Asimismo, las adaptaciones curriculares destinadas para las personas jóvenes y adultas en situación de escolaridad inconclusa para el nivel de Bachillerato y Educación General Básica están fundamentadas en la Constitución (y los ordenamientos derivados de esta), las políticas públicas del plan de desarrollo del país y los diálogos del Plan Decenal de Educación 2016-2026 (Ecuador. Ministerio de Educación, 2017).

De esta manera la educación intensiva contribuye a superar la exclusión social de las personas, quienes por alguna razón no pudieron culminar sus estudios en los tiempos previstos. Buscando afianzar y fortalecer los conocimientos que permitan a estas personas a insertarse de mejor manera a la sociedad donde se desarrollan.

Específicamente la Unidad Educativa “Octavio Cordero Palacios”, entidad educativa en estudio, implementa un sistema de educación intensiva que prioriza la igualdad de género sin discriminación. Asimismo, resalta el respeto a las diferencias y prioridades de este grupo etario previas al inicio del proceso de formación (por ejemplo, sus horarios y responsabilidades particulares). La institución ofrece educación básica superior intensiva en once meses (octavo, noveno y décimo); primero, segundo y tercero de bachillerato intensivo en cinco meses cada uno.

Adicionalmente tiene su basamento en las siguientes dimensiones estipuladas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020): 1) Dimensión de aprendizaje cognitivo: comprender los desafíos para la sostenibilidad y sus interconexiones complejas. Explorar ideas disruptivas y soluciones alternativas. 2) Dimensión de aprendizaje conductual: llevar las acciones prácticas para la transformación hacia la sostenibilidad a las esferas personal, social y política. 3) Dimensión de aprendizaje social y emocional: desarrollar actitudes y valores fundamentales para la sostenibilidad, cultivar la empatía y la compasión por otras personas y el planeta, y motivar a liderar el cambio necesario.

## **6.4. Cumplimiento del ODS4 en el sistema de educación intensiva**

Se presentan los resultados tomando en cuenta las metas inherentes al ODS4 de aquí al año 2030, desde la percepción de los estudiantes de la unidad educativa estudiada, específicamente las relativas a las metas 4.3 a la 4.7 en el Caso de estudio: Unidad Educativa “Octavio Cordero Palacios (objetivo 1).

### ***Meta 4.3. Asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria***

Para esta meta, se investigó sobre la intención de los estudiantes de continuar con la educación universitaria e indagar en el grupo con baja intención, sobre las causas que les impiden acceder al sistema de educación superior.

De los resultados obtenidos se puede apreciar que, del total de los estudiantes encuestados, 84% manifiesta que al concluir el bachillerato continuará con sus estudios técnicos y/o universitarios mientras que 16% indica que no proseguirá. Estas respuestas demuestran una importante intención y motivación de continuar con sus estudios universitarios, con lo cual podría intuirse que perciben posibilidades u oportunidades de acceso las instituciones de educación superior.

Dentro del grupo del 16% que indicó que no continuarían con sus estudios universitarios, se pudo detectar cuatro tipos de causas que les impiden su prosecución educativa, a saber: limitaciones económicas (36%), actividades laborales (27%), rol familiar (19%) o por no tener interés (18%) (Figura 6.1).

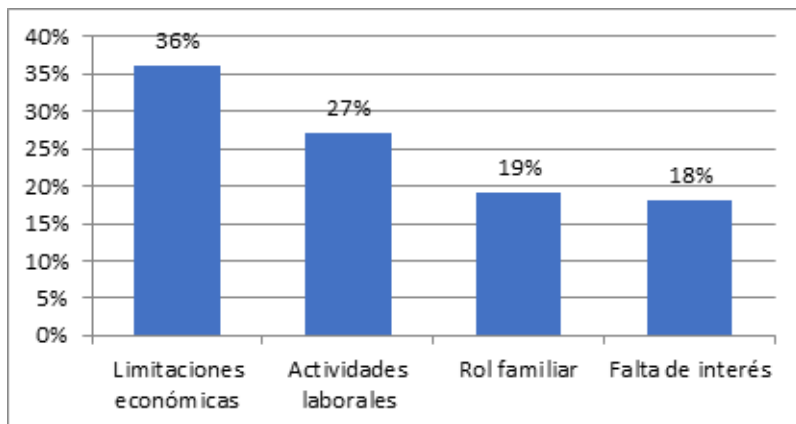


Figura 6.1. Causas que inhiben el acceso a la educación superior según los estudiantes de la Unidad Educativa “Octavio Cordero Palacios”.

Meta 4.4. Aumentar el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento

Para esta meta se analiza la opinión de los estudiantes en cuanto a los cursos que reciben de la institución para mejorar sus competencias, habilidades y dominio de herramientas tecnológicas que les permiten acceder al mercado laboral o llevar a cabo algún emprendimiento.

### ***Cursos ofrecidos para mejorar las competencias técnicas y profesionales de los estudiantes de la Unidad Educativa "Octavio Cordero Palacios"***

La institución ofrece cursos que contribuyen al fortalecimiento de competencias para el acceso al empleo, por ejemplo: trabajo en equipo (63%), creatividad (25%), pensamiento crítico (21%), habilidades comunicativas (20%) y resolución de problemas

(18%). Estas áreas son necesarias para la futura y potencial inclusión laboral del grupo de estudiantes en formación intensiva, No obstante, a excepción del trabajo en equipo, el resto de competencias tienen porcentajes bajos de reconocimiento por parte de los estudiantes (Figura 6.2).

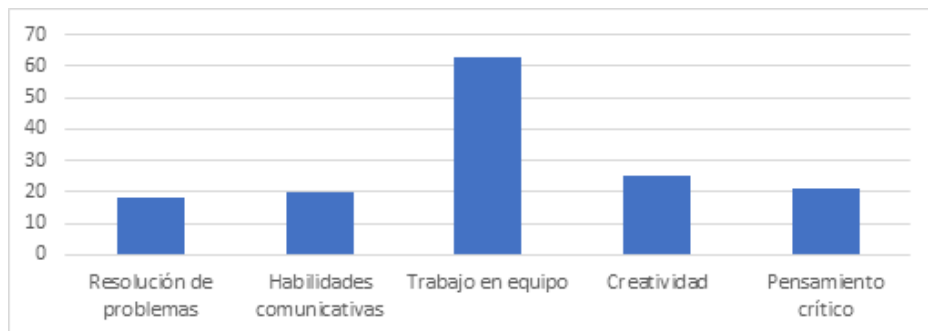


Figura 6.2. Cursos ofrecidos para mejorar las competencias técnicas y profesionales de los estudiantes de la Unidad Educativa “Octavio Cordero Palacios”.

### ***Dominio en el uso de herramientas tecnológicas de los estudiantes de la Unidad Educativa “Octavio Cordero Palacios”***

En cuanto al dominio de herramientas tecnológicas, prevalece un nivel medio y bajo. De acuerdo a lo observado, la suma de los porcentajes de dominio alto o muy alto (excepto en redes sociales) no alcanza el 20% y es significativo el porcentaje (más del 40% en cada caso) que indican tener un bajo o ningún dominio de herramientas como *Power Point*, almacenamiento en la nube, Word o Excel, herramientas estas indispensables en el ámbito laboral (Figura 6.3). Existen debilidades importantes en cuanto al dominio de herramientas tecnológicas, clave necesaria en el proceso de formación y para el desempeño laboral de los estudiantes.

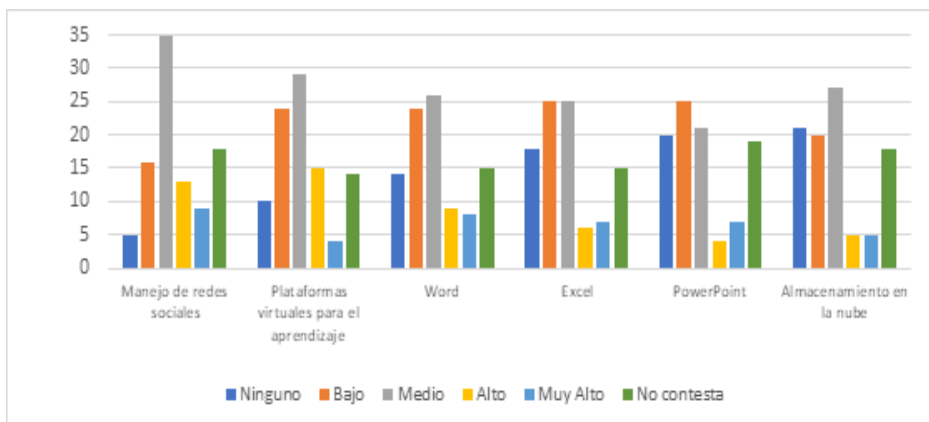


Figura 6.3. Nivel de dominio de herramientas tecnológicas de los estudiantes de la Unidad Educativa “Octavio Cordero Palacios”.

### ***Cursos que imparte la institución para mejorar el dominio de habilidades tecnológicas de los estudiantes de la Unidad Educativa "Octavio Cordero Palacios"***

La percepción sobre los cursos que ofrece la institución se reduce a dos grupos de temas: plataformas virtuales para el aprendizaje (31%) y manejo de redes sociales (41%). Asimismo un 3% indica que no se brindan (Figura 6.4). Estos resultados permiten identificar que los procesos de capacitación deben elevar el nivel de dominio de estas herramientas tecnológicas, de manera particular aquellas relacionadas con la ofimática y manejo de herramientas web 2.0.

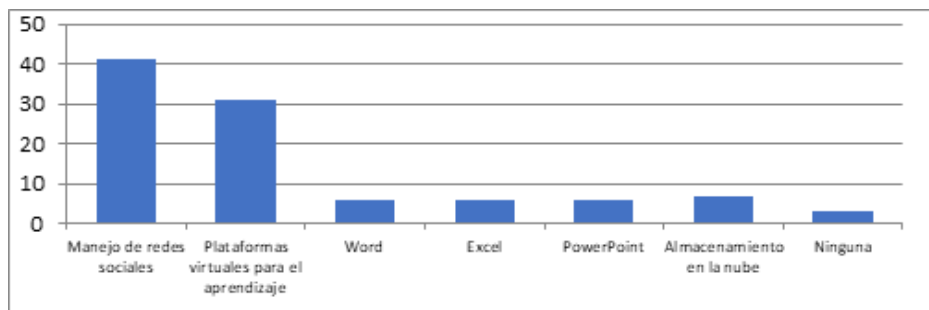


Figura 6.4. Cursos que imparte la institución para mejorar el dominio de habilidades tecnológicas de los estudiantes de la Unidad Educativa “Octavio Cordero Palacios”.

***Meta 4.5 Eliminar disparidades de género y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y formación profesional para personas vulnerables, incluidas personas con discapacidad, indígenas y niños en situación de vulnerabilidad***

En esta meta, se aborda la diversidad que muestra el grupo de estudio y las normas que existen en la institución para el acceso igualitario

***Diversidad en el grupo de estudiantes de la Unidad Educativa “Octavio Cordero Palacios***

El 60% de estudiantes está representado por mujeres y 40% por hombres. De este grupo de hombres y mujeres, el 5% son indígenas, 4% inmigrantes y 3% personas con discapacidad (Figura 6.5). Se evidencia diversidad que requiere de un trato igualitario por la institución y los compañeros.

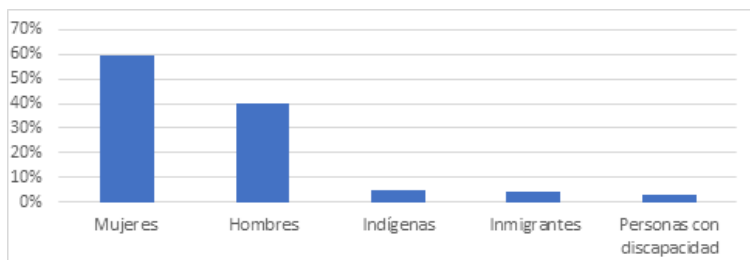


Figura 6.5. Diversidad en el grupo de estudiantes de la Unidad Educativa “Octavio Cordero Palacios”.

### ***Existencia de normas para un trato igualitario de los estudiantes de la Unidad Educativa “Octavio Cordero Palacios”***

El 32% de los estudiantes indica que existen suficientes normas para orientar el trato igualitario, e incluso el 27% considera que son muchas. No obstante, al solicitar que nombren alguna norma, no pudieron hacerlo. Se esperaba que nombraran por ejemplo un código de convivencia, o algún protocolo de atención frente a la violencia. Ante estos resultados, puede presumirse que no están claros los procesos normativos que orientan hacia la equidad e igualdad entre los miembros de la comunidad educativa (Figura 6.6).

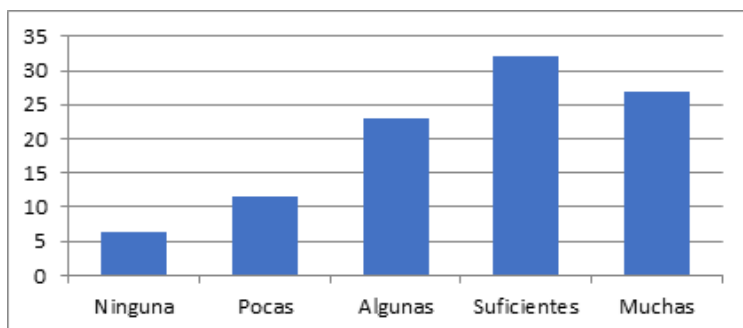


Figura 6.6. Existencia de normas que buscan el trato igualitario según los estudiantes de la Unidad Educativa “Octavio Cordero Palacios”.

### ***Meta 4.6 Asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética***

En esta meta aborda el tema de habilidad matemática que poseen los estudiantes y los cursos que en ese sentido imparte la institución educativa.

#### ***Habilidad matemática de los estudiantes de la Unidad Educativa "Octavio Cordero Palacios"***

Para esta meta, el 71% posee un nivel medio de dominio de las matemáticas. En los extremos de la escala se aprecia también el 1% de los estudiantes que considera que su nivel es muy alto, 12% alto y 17% que es bajo (Figura 6.7).

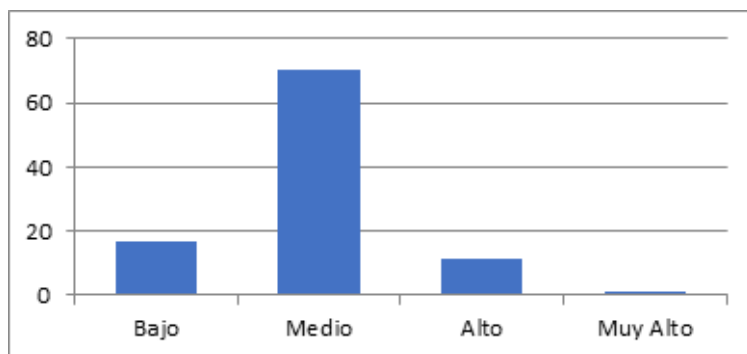


Figura 6.7. Habilidades matemáticas de los estudiantes de la Unidad Educativa "Octavio Cordero Palacios".

#### ***Capacitaciones sobre habilidades matemáticas ofrecidas a los estudiantes de la Unidad Educativa "Octavio Cordero Palacios"***

En este aspecto, el 32% de los estudiantes opinan que la institución ofrece suficientes actividades para mejorar sus habilidades en matemáticas, mientras que un 24% expresa que

existen algunas capacitaciones y 13% que efectivamente hay muchas. En contraste, el 23% indica que son pocas y 8% que no existen jornadas de capacitación (Figura 6.8).

Aún cuanto es importante el porcentaje de estudiantes que reconocen que existe un esfuerzo de la institución en mejorar esta habilidad, no deja de llamar la atención que más del 30% no perciben tal mejora.

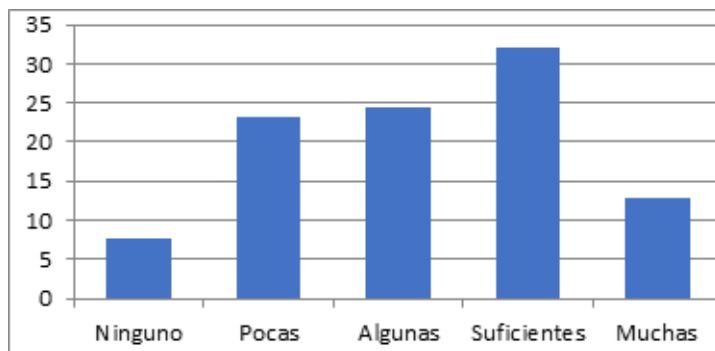


Figura 6.8. Capacitaciones sobre habilidades matemáticas a los estudiantes de la Unidad Educativa “Octavio Cordero Palacios”.

#### ***Meta 4.7. Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible***

Entre los temas propuestos por el ODS4 para garantizar estos conocimientos, están la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. En ese sentido, se consideró valorar, desde la percepción del estudiante, la inclusión de estos temas en las asignaturas impartidas por la institución.

## **Conocimientos sobre desarrollo sostenible incluidos en asignaturas impartidas a los estudiantes de la Unidad Educativa "Octavio Cordero Palacios"**

Para los estudiantes encuestados, el 39% identifica entre los contenidos de las diferentes asignaturas temas de Derechos Humanos, el 27% reconoce temas de Igualdad de Género, 13% diversidad y 10% cultura de Paz (Figura 6.9). El resto de los temas muestran un muy bajo porcentaje de percepción por parte de los estudiantes (Figura 6.9). Como se observa, hay muy poca percepción de los temas de sostenibilidad en los contenidos de aprendizaje.

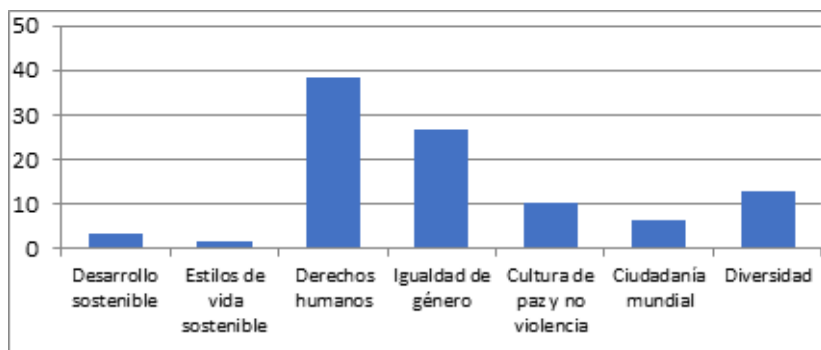


Figura 6.9. Conocimientos sobre desarrollo sostenible incluidos en asignaturas impartidas a los estudiantes de la Unidad Educativa "Octavio Cordero Palacios".

***Meta 4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.***

Para esta meta se ha considerado valorar la percepción de los estudiantes en cuanto a la calidad de las instalaciones, si

perciben un entorno de aprendizaje no inclusivo (específicamente, existencia de discriminación).

### Calidad de las instalaciones según los estudiantes de la Unidad Educativa “Octavio Cordero Palacios

De acuerdo a los resultados obtenidos, resaltan los porcentajes que identifican como mala la calidad de las instalaciones. En detalle, resaltan las opiniones de los estudiantes que califican de malo el servicio de Internet con fines pedagógicos, computadoras con fines pedagógicos, así, como la infraestructura y materiales adaptados a los estudiantes con discapacidad e Instalaciones de saneamiento básicas separadas para hombres y mujeres.

Las mejores opiniones, a nivel de aceptable, se visualizan en los servicios de luz y agua. Menos del 10% de los estudiantes, consideran entre bueno o muy bueno los servicios incluidos en el instrumento (Figura 6.10).

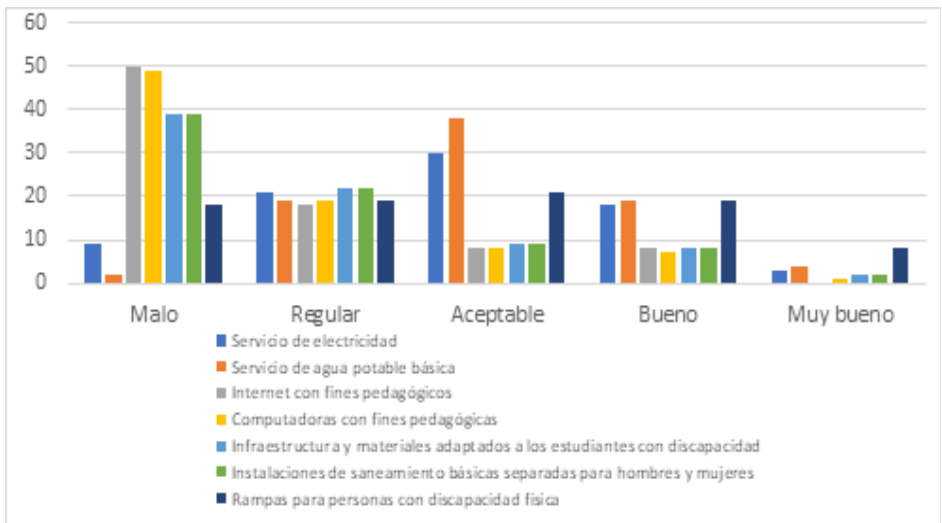


Figura 6.10. Calidad de las instalaciones según los estudiantes de la Unidad Educativa “Octavio Cordero Palacios”.

## ***Discriminación percibida en el entorno educativo por los estudiantes de la Unidad Educativa "Octavio Cordero Palacios"***

En esta temática, resaltan valoraciones del 50% y más que consideran que no existe discriminación por género por etnia o por edad. No obstante, existe un segmento significativo (resto de opiniones) que sí aprecian este tipo de conductas (Figura 6.11).

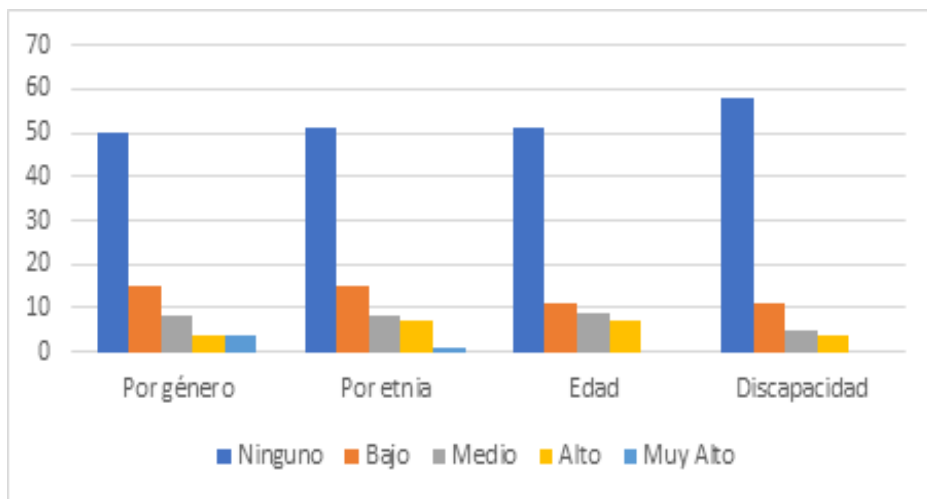


Figura 6.11. Discriminación percibida en el entorno educativo por los estudiantes de la Unidad Educativa "Octavio Cordero Palacios".

### ***Meta 4.c. Aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo.***

En esta última meta se ha considerado la percepción de los estudiantes en cuanto a la capacitación que detentan sus docentes.

## **Capacitación de docentes según los estudiantes de la Unidad Educativa "Octavio Cordero Palacios"**

El 51% de los estudiantes indica que la capacitación de sus docentes es excelente, un 29% la considera suficiente y un 17% aceptable. Solo un 10% la considera regular, y ninguno la calificó como baja (Figura 6.12). Estos datos muestran la calidad en la formación docente desde la perspectiva del estudiante. La educación sostenible plantea, precisamente, garantizar la calidad de formación del cuerpo docente. Ahora bien, deben orientarse sus procesos educativos en los elementos fundamentales que persigue el ODS4.

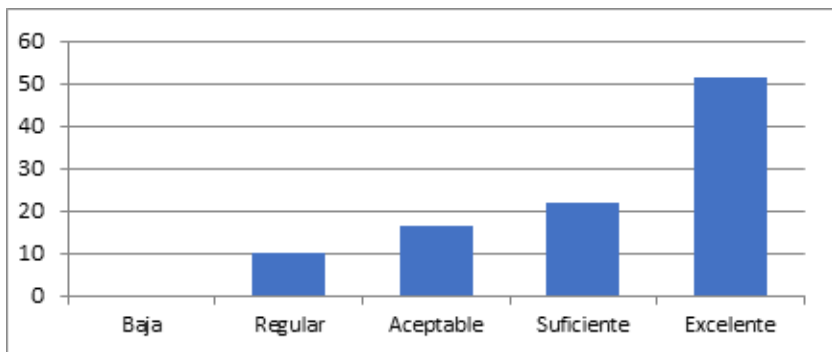


Figura 6.12. Calidad de capacitación académica de docentes según los estudiantes de la Unidad Educativa "Octavio Cordero Palacios".

### **Fortalezas y debilidades en el cumplimiento del ODS4 en el sistema de educación intensiva de la unidad educativa "Octavio Cordero Palacios (Objetivo 2)**

En este apartado se analizan los resultados obtenidos, clasificándolos de acuerdo a su consideración como fortalezas o debilidades. Esto servirá de apoyo a los efectos de las acciones estratégicas que se recomendarán en la propuesta de modelo

que contribuya a la implementación del ODS4. En la tabla 6.1, se muestra un resumen a partir del análisis de los resultados previos.

**Tabla 6.1. Fortalezas y debilidades en la aplicación del ODS4 en el sistema de educación intensiva de la unidad educativa "Octavio Cordero Palacios".**

Meta	Fortalezas	Debilidades
4.3.	Acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria	
	Porcentaje significativo de estudiantes prevén continuar estudios superiores	Continuidad de los estudios universitarios limitada por factores económicos.
		Continuidad de los estudios universitarios limitada por falta de interés
4.4	Aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento	
	Trabajo en equipo como competencia más identificada	Pocos cursos impartidos que mejoren las competencias para el trabajo en cuanto a creatividad, comunicación, resolución de problemas, pensamiento crítico
		Bajo dominio de herramientas tecnológicas
		Pocos cursos ofrecidos sobre herramientas tecnológicas
4.5	Eliminar disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario para personas vulnerables	
		No se perciben normas para orientar el trato igualitario (manuales de convivencia o de protocolos de atención a diversidades y de violencia).

4.6.	Asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética	
	Nivel medio de conocimiento de aritmético	Se mantiene segmento con baja habilidad matemática
		Poca oferta de cursos para reforzar o mejorar habilidades matemáticas
4.7.	Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible	
		Poca transversalización de temas del ODS4 en las asignaturas impartidas.
		No existe capacitación en estas temáticas
4.a.	Adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.	
		Déficit en las instalaciones de la institución que son pertinentes al quehacer educativo.
		Porcentaje de estudiantes que consideran que existe discriminación
4.c.	Aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo	
	Buena percepción de la capacitación de los docentes	

Con estos resultados y su interpretación, es posible proseguir a la siguiente etapa que es el diseño del modelo que permita la implementación de los objetivos de desarrollo para la educación.

### **6.5. Propuesta de un modelo que contribuya a la implementación del ODS4 en el sistema de educación intensiva de la unidad educativa “Octavio Cordero Palacios” (Objetivo 3)**

Una vez desarrollados los componentes contextuales, teóricos y metodológicos, como también las aproximaciones diagnósticas, se prevé el diseño y estructura de un modelo de implementación del ODS en la institución educativa.

#### ***Objetivo general del modelo***

Implementar acciones estratégicas que contribuyan al cumplimiento de las metas del ODS4 en la Unidad Educativa “Octavio Cordero Palacios”.

#### ***Principios***

Los principios están relacionados con la flexibilidad visto como un proceso gradual de las metas propuestas en el ODS4 de acuerdo a las características administrativas, de los docentes y de los estudiantes; equidad, pues busca garantizar la igualdad, cumplimiento de derechos y justicia; y mejora continua gracias al análisis en los ámbitos institucional y pedagógico para trazar objetivos y su seguimiento

#### ***Enfoque del Modelo***

Este enfoque permite adecuar aquellos elementos que permitirán la implementación del modelo y la concreción de las metas previstas en el ODS4.

Sus bases son las siguientes:

- **Pensamiento sistémico:** el plan se constituye en una herramienta metodológica para la resolución de problemas, que en este caso a través de la consideración de debilidades identificadas en el diagnóstico realizado o reforzamiento de fortalezas en la implementación de las metas del ODS4.
- **Gestión educativa:** sistemas de saberes y competencias que llevarán a la ejecución de las propuestas. En este sentido, las áreas administrativas y académicas deben consolidar sus esfuerzos y estrategias para coadyuvar a la implementación efectiva de este modelo centrado en el logro de las metas del ODS4.
- **Gestión administrativa:** es el nexo entre la operatividad de la propuesta y el elemento práctico, permite la gestión de tiempos y de recursos, y cómo estos intervienen en la consecución de las metas propuestas.
- **Gestión de resultados:** implica la consecución de los resultados basados en la administración e implementación de las estrategias y recursos en función de los objetivos planteados.

### ***Estructura de la propuesta***

A continuación, se muestra la propuesta de modelo de implementación de los ODS4 en el sistema de educación intensiva en la Unidad Educativa “Octavio Cordero Palacios” (figura 6.13).

- 1. Diagnóstico:** levantamiento de información a través del proceso investigativo realizado, cuyos insumos permiten identificar las debilidades y fortalezas en la concreción de las metas del OSD4 (objetivos 1 y 2).
- 2. Plan de implementación:** con el diagnóstico, se procede al diseño de un plan, tomando en cuenta las realidades del

contexto, este plan está orientado al ámbito administrativo, quienes tienen la figura de control y evaluación, integra también al ámbito académico, instancia en contacto permanente con el grupo de estudiantes

- 3. Ejecución:** se propone la ejecución con el soporte del personal administrativo y académico serán los responsables de la ejecución de las estrategias plasmadas en el plan, en un tiempo determinado
- 4. Evaluación:** se propone una evaluación parcial y final, que permitan establecer el nivel de cumplimiento, identificar debilidades nuevas o residuales y fortalezas para replantear y reforzar el plan para un posterior ajuste y aplicación.

Gráficamente puede mostrarse a través de un esquema teórico del Modelo de Implementación. Se trata de un modelo cíclico que parte del diagnóstico, el cual se alimenta del levantamiento de información a través del proceso investigativo realizado, cuyos insumos permiten identificar las debilidades y fortalezas en la concreción de las metas del OSD4 (objetivos 1 y 2 de esta investigación). Con este diagnóstico, se procede al diseño de un plan de implementación del ODS en el sistema educativo, orientado al ámbito administrativo (quienes tienen la figura de control y evaluación) que integra también al ámbito académico, instancia en contacto permanente con el grupo de estudiantes.

El conjunto de estos colaboradores (administrativos y académicos) serán los responsables de la ejecución de las estrategias plasmadas en el plan. Dicha ejecución se organiza en un tiempo determinado, durante el cual se establece una evaluación procesual y una evaluación final, donde se obtendrán datos que permitan establecer el nivel de cumplimiento, por ende, realizar una metaevaluación, identificar debilidades y fortalezas para replantear y reforzar el plan para un posterior ajuste y aplicación (Figura 6.13).

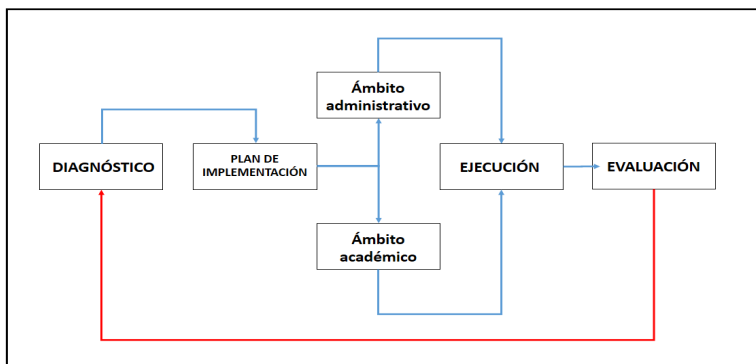


Figura 6.13. Esquema del modelo de implementación.

El modelo que contribuye a la implementación del ODS4 en el sistema de educación intensiva de la Unidad Educativa “Octavio Cordero Palacios”, se elaboró partiendo del diagnóstico realizado. Las fortalezas y debilidades identificadas sirvieron de base para plantear objetivos a conseguir, ya sea reforzando los puntos positivos o mitigando los débiles. Luego, para la consecución de estos objetivos se proponen estrategias que marcarán el camino a seguir, contextualizando su logro en tiempo de ejecución y responsables de su cumplimiento. Finalmente, se proponen la etapa de evaluación sugiriendo los medios de verificación considerados más adecuados.

En la tabla 6.2, se muestra el modelo teórico propuesto, a través del cual será posible que la Unidad Educativa “Octavio Cordero Palacios” contribuya desde sus espacios, al cumplimiento del ODS4.

Los resultados obtenidos en este estudio, son similares a los expuestos en los estudios realizados por Gamboa (2015); Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2017); y Murillo (2017), que velan por el cumplimiento de los ODS y que en este caso particular son las metas del ODS4, es así que, dentro de los resultados, se evidencia de manera general ciertas limitaciones que van de la mano con los componentes administrativos y el rol docente en lograr alcanzar dichas metas, por citar algunos casos, los elementos relacionados con infraestructura se constituyen en una de las limitantes de acceso a personas con discapacidad, sean esta física y visual, con la discapacidad auditiva existe un largo trecho en función de su inclusión, ya que el factor comunicacional a través de un intérprete de lenguaje de señas es nulo.

Los aspectos relacionados con el nivel de habilidades sobre lectura, escritura y cálculo, son coincidentes, de acuerdo con los resultados obtenidos en los estudios desarrollados por Castellanos y Guataquira (2020), en Colombia el dominio por parte de los estudiantes es mínimo, no se evidencian acciones aisladas por parte de los docentes para mejorar estos aspectos, de allí se deduce que la formación docente se encuentra encaminada a otros objetivos, más se deja de lados la capacitación en los componentes que permitan la concreción de las metas del ODS4.

En definitiva, con este estudio se corroboran acciones que a nivel local y regional se realizan en pro de la consecución de las metas del ODS4, evidencia por otro lado las limitaciones que a nivel general se encuentran las instituciones educativas, por ende, dichas limitaciones y su poca o nula atención, harán que las metas del ODS4 no se consoliden, o que en el mejor de los casos se retrase, ya que los objetivos de desarrollo sostenible tienen un plazo de ejecución que fenece en el año 2030.

**Tabla 6.2. Modelo que contribuye a la implementación del ODS4 en el sistema de educación intensiva de la Unidad Educativa "Octavio Cordero Palacios".**

DIAGNÓSTICO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	RESPONSABLE	TIEMPO DE EJECUCIÓN	MEDIO DE VERIFICACIÓN - EVALUACIÓN
<p>Meta 4.3. Asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria</p>	<p>Fomentar alianzas que contribuyan a la continuidad de los estudios universitarios</p>	<p>1. Creación de alianzas estratégicas con universidades e institutos tecnológicos, que permitan el acceso a través de becas totales y/o parciales, al igual que observar la modalidad semipresencial y a distancia. (C.Ad.) 2. Gestionar con entidades financieras y/o ONGs planes de financiamientos totales y parciales para el acceso a estudios superiores. (C.Ad.)</p>	<p>Rectorado Departamento de financiero de Consejería Estudiantil</p>	<p>3 meses</p>	<p>Convenios firmados entre la institución e instituciones de educación superior (Universidades, Institutos Tecnológicos) Programa de financiación de la educación superior.</p>

Continuidad de los estudios universitarios limitada por falta de interés.	Porcentaje significativo de estudiantes prevén continuar estudios superiores			1. Diseñar programas de motivación, generando expectativas de las ventajas que implica continuar con los estudios superiores. (C.Ped.) 2. Gestionar visitas a la institución por parte de universidades e institutos tecnológicos, para promocionar carreras y su injerencia en el campo laboral. (C.Ad.)	Vicerrectorado Inspección general Departamento de Consejería Estudiantil	3 meses	Cumplimiento de cronograma de visitas a la institución.
Meta 4.4. Aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento							
Pocos cursos impartidos que mejoren las competencias para el trabajo en cuanto a creatividad, comunicación, resolución de problemas, pensamiento crítico	Mejorar las competencias técnicas profesionales que ofrece la institución	1. Evaluar la transversalidad de las competencias impartidas en las diferentes asignaturas, frente a los retos actuales del mundo laboral. (C.Ped.) 2. Rediseñar las actuales competencias impartidas, para actualizarlas en relación con la demanda del mercado actual. (C.Ped.)	Vicerrectorado Directores de área	4 meses	Manual de competencias profesionales orientadas al acceso para el trabajo y el emprendimiento.		

<p>Bajo nivel de dominio de herramientas tecnológicas.</p>		<p>1. Elaborar un plan de capacitación y fortalecimiento en temas relacionados al manejo de herramientas tecnológicas. (C.Ad.) 2. Integrar en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje la transversalización de herramientas tecnológicas. (C.Ped.)</p>	<p>Vicerrectorado Directores de área Departamento de TICs. Departamento financiero</p>	<p>3 meses</p>	<p>Plan de capacitación a estudiantes en temas de manejo de herramientas tecnológicas. Planificación de bloque que contemple la integración de TICs en los procesos de formación y evaluación.</p>
<p>Meta 4.5. Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.</p>					
<p>No se perciben normas para orientar el trato igualitario (manuales de convivencia o de protocolos de atención a diversidades y de violencia).</p>	<p>Diseñar una campaña informativa sobre las Normas que tiene la institución en materia de diversidad e igualdad</p>	<p>1. Diseñar talleres informativos sobre diversidad. (C.Ped.) 2. Realizar propuestas inclusivas y de participación entre la comunidad educativa. (ferias, exposiciones, eventos culturales) (C.Ped.)</p>	<p>Rectorado Vicerrectorado Inspección general Departamento de Consejería Estudiantil</p>	<p>4 meses</p>	<p>Cronograma de talleres informativos. Plan de eventos inclusivos.</p>
<p>Meta 4.6. Asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética</p>					

Bajo nivel de habilidades matemáticas Poca oferta de cursos para reforzar o mejorar habilidades matemáticas Nivel medio de conocimiento de aritmético	Mejorar las habilidades matemáticas de los estudiantes de la Unidad Educativa	1. Establecer un diagnóstico específico que mida los niveles del dominio de las matemáticas en relación con el año de estudio. (C.Ad. y C.Ped.) 2. Crear un plan de refuerzo académico del área matemática. (C. Ped.)	Vicerrectorado Director del área de matemáticas Docentes de matemáticas.	2 meses	Plan de nivelación y refuerzo para el área de matemáticas.
Meta 4.7. Garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.					
Poca transversalización de temas del ODS4 en las asignaturas impartidas.  No existe capacitación en estas temáticas	Fortalecer en las asignaturas impartidas, los contenidos relacionados con la sostenibilidad	1. Articular dentro del currículo y fuera de este, alternativas de promoción y apropiación de los siguientes temas: Género y violencia de género Cultura de paz Sana convivencia Diversidad cultural (C.Ped.) 2. Diseñar infografías alusivas a los temas abordados en el punto No.1 para colocarlas en los espacios visibles de la institución. (C.Ad.)	Rectorado Vicerrectorado Inspección general Departamento de Consejería Estudiantil Representante estudiantil Departamento financiero	3 meses	Planificaciones de bloque que contemplen la integración de los temas de la Meta4.7  Paquete de infografía física y digital.
Meta 4.a: De aquí a 2030, construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces					

<p>Déficit en las instalaciones de la institución que son pertinentes al quehacer educativo.</p>	<p>Diseñar un plan de mejora de las instalaciones educativas que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces</p>	<p>1. Valorar el estado de las instalaciones a través de una adecuada inspección técnica. (C.Ad.) 2. Establecer los parámetros de mejora en base al informe de inspección. (C.Ad.)</p>	<p>Rectorado Departamento financiero</p>	<p>6 meses</p>	<p>Informe de inspección de instalaciones y servicios.  Plan de mejora de instalaciones y servicios</p>
<p>Existencia de discriminación</p>	<p>Propiciar espacios para la atención de denuncias de discriminación que contribuyan con entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces</p>	<p>3. Elaborar un protocolo de atención a la comunidad educativa que integre aspectos relacionados con diversidad, tipos de violencia y acciones educativas y legales a ser consideradas. (C.Ad.)</p>	<p>Rectorado Departamento de Consejería Estudiantil</p>	<p>3 meses</p>	<p>Protocolo de atención y prevención integral.</p>
<p>Meta 4.c: Aumentar la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo</p>					

No existe capacitación docente en estas temáticas de desarrollo sostenible	Buena percepción de la capacitación de los docentes	Fortalecer las habilidades y competencias de los docentes en temas específicos y transversales (solicitados por el ODS4)	1. Diagnosticar las necesidades de capacitación de los docentes. (C.Ad.) 2. Elaborar un plan de capacitación para docentes. (C.Ad. y C.Ped.)	Rectorado Vicerrectorado Departamental financiero	4 meses	Plan de capacitación docente.
--	---	--	---	--	---------	-------------------------------

Leyenda: Notas: C.Ad: Componente Administrativo. C. Ped: Componente Pedagógico.

Los resultados permiten identificar que los procesos de capacitación deben orientarse en elevar el nivel de dominio de herramientas tecnológicas, de manera particular aquellas relacionadas con la ofimática y manejo de herramientas web 2.0, así como las habilidades matemáticas (es importante que, dentro del desarrollo de la asignatura, se prevean actividades que fomenten el aprendizaje significativo).

Se han identificado debilidades y fortalezas relacionadas con las metas estudiadas vinculadas al ODS4. En cuanto a la formación profesional, resaltan limitaciones económicas o de interés, competencias necesarias para acceder al empleo (creatividad, comunicación, resolución de problemas o herramientas tecnológicas), habilidades aritméticas o sobre desarrollo sostenible. Asimismo, hay debilidades en la instalación educativa. Como fortalezas, resalta la buena percepción sobre la capacitación docente, competencias como trabajo en equipo.

Este diagnóstico orientó un plan de implementación, con estrategias de aplicación que responden a los estándares propuestos por la

UNESCO dentro de la Agenda 2030. Es necesaria una evaluación posterior que permita refinar aquellos elementos y potenciar la propuesta inicial.

El plan de implementación diseñado responde a la realidad de la Unidad Educativa “Octavio Cordero Palacios”, el mismo tiene tiempos destinados para su desarrollo, queda a total libertad de la institución definir la fecha de inicio y analizar la flexibilidad del mismo, sin descuidar la importancia y trascendencia que implica que poco a poco se vayan concretando las metas inherentes al ODS4.

Los datos proporcionados en este estudio son un referente de medición en la calidad de la formación de los docentes desde la perspectiva del estudiante. La educación sostenible plantea, precisamente, garantizar la calidad de formación del cuerpo docente. Ahora bien, las instituciones deben orientar sus procesos educativos en los elementos fundamentales que persiguen el ODS4, y fortalecer a través de procesos eficientes, las competencias docentes.

Los docentes son la clave para la consecución de todas las metas del ODS4 ya que son ellos quienes garantizan la equidad educativa, por lo que las autoridades deberían prestarles el apoyo necesario dentro del sistema educativo, dotándoles de recursos eficientes y dirigidos de manera eficaz.

Si bien es cierto que las metas del ODS4 se han implementado en las políticas y planes educativos nacionales, es importante subrayar que este debe abarcar el conjunto del sector y la población de las diferentes instituciones educativas. Las prioridades políticas de cada país, el nivel de compromiso político, los ciclos de planificación, arreglos institucionales y las capacidades humanas, técnicas y financieras, son determinantes en la implementación del ODS4.

Se sugiere realizar un trabajo con mayor involucramiento entre docentes y estudiantes, es decir incrementar los niveles de comunicación, gestionar de manera oportuna las necesidades y requerimientos, considerando las características propias de esta población en particular ya que son estudiantes que oscilan entre los quince a sesenta años de edad, y que coadyuven a generar entornos mucho más sociables y acogedores, con el objeto de generar mayores niveles de seguridad y confianza, a fin de que puedan realizar denuncias en caso de sufrir algún tipo de discriminación y/o acto de violencia.

Una activa participación del Departamento de Consejería Estudiantil – DECE permitirá que los procesos, rutas y protocolos de atención, sean socializados entre el grupo de estudiantes, con el fin de que conozcan sus deberes y sus derechos, sean conscientes de los procedimientos a seguir en caso de vulneración de derechos, y de manera especial, permita gestionar espacios de sana convivencia, disminuir las brechas de género y empoderar el rol de la mujer en la unidad educativa, elementos demandados desde las metas del ODS4. Es importante tomar en cuenta las experiencias derivadas de otras instituciones nacionales e internacionales, esto permitirá tomar correctivos, afinar estrategias, complementar la propuesta planteada, todo con miras a una correcta implementación del ODS4 en la unidad educativa.

Se recomienda desarrollar un plan y/o programa de evaluación adicional al propuesto, y que este cronograma sea orientado a niveles directivos, quienes son los responsables directos de hacer efectivo la implementación del ODS4.

### **Referencias Bibliográficas**

Bonilla, L. (2017). El ODS4 en la perspectiva de la pedagogía radical de las resistencias. *RUNAE*, 2, 123-140. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/139/108>

- Castellanos, M., & Guataquira, C. (2020). *Factores que causan dificultad en los procesos de comprensión lectora de estudiantes de grado cuarto de la IED El Porvenir*. (Tesis de maestría). Universidad Cooperativa de Colombia.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/objetivos-desarrollo-sostenible-ods>
- Del Canto, E., & Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 3 (141), 25-34. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/12479/11722>
- Ecuador. Ministerio de Educación (2013). *Acuerdo Ministerial N° 295/2013. Expide la normativa referente a la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación*. [https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_ecuador\\_0218.pdf](https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_ecuador_0218.pdf)
- Ecuador. Ministerio de Educación (2016). *Bachillerato General Unificado*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/BGU1.pdf>
- Ecuador. Ministerio de Educación (2021). *Personas con escolaridad inconclusa iniciaron un nuevo año escolar*. <https://educacion.gob.ec/personas-con-escolaridadinconclusa-iniciaron-un-nuevo-ano-escolar/>
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2017a). *Guía introductoria a la metodología TINI, tierra de niñas, niños y jóvenes para el buen vivir*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/metodo-TINI.pdf>

- Ecuador. Ministerio de Educación. (2017b). *Educación Extraordinaria para personas con escolaridad inconclusa: Adaptaciones curriculares*. MINEDUC. [https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2017/05/EPJA\\_Compl\\_eto\\_Adaptaciones-Curriculares.pdf](https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2017/05/EPJA_Compl_eto_Adaptaciones-Curriculares.pdf)
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2020). *Proyecto Fortalecimiento al Acceso, permanencia y titulación con énfasis en inclusión y a lo largo de la vida*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/06/Documento-del-Proyecto-de-Inversion-FAPT.pdf>
- Ecuador. Secretaría Técnica de Planificación (2019). *Informe de avance del cumplimiento de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible 2019*. Secretariatécnica de planificación. <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/07/Informe-Avance-Agenda-2030-Ecuador-2019.pdf>
- Gamboa, G. (2015). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una perspectiva bioética. *Persona y Bioética*, 19(2), 175-181. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83242580001>
- Marcén, C. (2020). Educación de calidad en el ODS4: La cosa va bastante lenta. *Eco Escuela Abierta*. [https://www.miteco.gob.es/content/dam/miteco/es/ceneam/articulos-de-opinion/2020-05-marcen\\_tcm30-508827.pdf](https://www.miteco.gob.es/content/dam/miteco/es/ceneam/articulos-de-opinion/2020-05-marcen_tcm30-508827.pdf)
- Murillo, J. (2017). El ODS 4 (y el 16) como meta para los próximos años. El ODS 4 (y el 16) como meta para los próximos años. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 11-13. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782017000200001](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782017000200001)
- Navarro, A., & Rojas, C. (2020). *Objetivos de desarrollo sostenible en Colombia*. (Trabajo de Especialización). Universidad Católica de Colombia.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*. [https://www.buenosaires.iep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4\\_0.pdf](https://www.buenosaires.iep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). Proyecto de Educación de Jóvenes y Adultos, Ecuador. <https://uil.unesco.org/es/caso-de-estudio/effective-practices-database-litbase-0/proyecto-educacion-jovenes-y-adultos-ecuador>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). Education for sustainable development: a roadmap. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
- Organización de las Naciones Unidas. (2010). Desarrollo sostenible. <https://www.un.org/es/ga/president/65/issues/sustdev.shtml>
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). Desde los ODM hasta el desarrollo sostenible para todos. Lecciones aprendidas tras 15 años de práctica. [https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/ES\\_f\\_UNDP\\_MDGs-to-SDGs\\_web.pdf](https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/ES_f_UNDP_MDGs-to-SDGs_web.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Sachs, J. (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745_spa)
- Villacís, M., Herrera, J.J., Castillo, D., & Andrade, A. (2018). Boletín Panorama Sostenible N. 3: Los ODS en Ecuador: rol del Estado en su implementación. Grupo FARO

## **Anexos**

### **Anexo 6.1. Estrategias indicativas del ODS4.**

#### ***Estrategia indicativa***

##### **Meta 4.3**

- Formular políticas intersectoriales que promuevan el desarrollo de competencias profesionales.
- Fortalecer los vínculos entre las ciencias y la formulación de políticas para adecuarse a los cambios en los contextos manteniendo la pertinencia.
- Garantizar la calidad, la comparabilidad y el reconocimiento de las calificaciones de la educación terciaria.
- Elaborar políticas y programas para el suministro de una educación terciaria a distancia de calidad, que cuente con financiación suficiente y aproveche la tecnología, incluido Internet.
- Formular políticas y programas que pongan de relieve la función investigativa en la educación terciaria y universitaria.
- Fortalecer la cooperación internacional elaborando programas transfronterizos de educación terciaria y universitaria y de investigación.

##### **Meta 4.4**

- Reunir y utilizar datos sobre la evolución de las aptitudes requeridas, a fin de orientar el desarrollo de aptitudes, reducir la disparidad y adaptarse a las necesidades y contextos cambiantes del mercado de trabajo y la sociedad.
- Invitar a los interlocutores sociales a participar en la formulación y aplicación de programas de educación y formación basados en evidencia y holísticos.
- Promover la creación de distintas formas de formación y aprendizaje en el lugar de trabajo y en el aula, cuando resulte apropiado.
- Fomentar vías flexibles de aprendizaje en contextos formales y no formales.

#### **Meta 4.5**

- Velar por que las políticas educativas y los planes sectoriales, así como la preparación de presupuestos, garanticen los principios de no discriminación e igualdad en la educación y mediante la misma.
- Garantizar que las políticas educativas, los planes sectoriales y la planificación presupuestaria incluyan la evaluación del riesgo, la preparación y la respuesta ante situaciones de emergencia en lo que respecta a la educación.
- Evaluar, controlar y mejorar el acceso de las niñas y mujeres a la educación de calidad, así como su nivel de participación, rendimiento y finalización.
- Determinar cuáles son las barreras que impiden a los niños y jóvenes vulnerables acceder a programas de educación de calidad, y tomar medidas firmes para eliminarlas.
- Promover un enfoque integral para reforzar la resiliencia de las escuelas a efectos de distintas magnitudes de los desastres.
- Suministrar aprendizaje a distancia, capacitación en materia de las TIC, acceso a tecnología adecuada y la infraestructura necesaria para crear un entorno de aprendizaje en el hogar y en zonas de conflicto y áreas remotas.
- Asegurar que los gobiernos examinen los planes sectoriales de la educación, los presupuestos, los planes de estudio y los libros de texto.
- Reunir datos de mejor calidad sobre los niños con discapacidad, catalogando las distintas discapacidades e imposibilidades y evaluando su nivel de gravedad.

#### **Meta 4.6**

- Crear un enfoque sectorial y multisectorial para la formulación de políticas y planes de alfabetización, así como para la elaboración de los presupuestos, mediante un refuerzo de la colaboración y coordinación.
- Velar porque los programas de alfabetización y aritmética básica sean de buena calidad conforme a los mecanismos nacionales de evaluación.
- Ampliar programas eficaces de alfabetización y aprendizaje de aptitudes para adultos en los que la sociedad civil sea un asociado que aporte su nutrida experiencia y sus buenas prácticas.

- Promover el uso de las TIC, en especial las tecnologías móviles, en los programas de alfabetización y aritmética.
- Elaborar un marco de evaluación de la alfabetización y herramientas para evaluar los niveles de competencia sobre la base de los resultados del aprendizaje.
- Crear un sistema para reunir, analizar y compartir datos pertinentes y oportunos sobre los niveles de alfabetización.

#### **Meta 4.7**

- Ofrecer a los alumnos de ambos sexos y todas las edades oportunidades de adquirir, a lo largo de la vida, los conocimientos, aptitudes, valores y actitudes necesarios para construir sociedades pacíficas, saludables y sostenibles.
- Garantizar que la educación reconozca el papel clave que desempeña la cultura para lograr la sostenibilidad.
- Respalda la creación de sistemas de evaluación más eficaces.
- Promover un enfoque interdisciplinario y, de ser necesario, de múltiples partes interesadas.

#### **Meta 4.a**

- Instaurar políticas integrales, polifacéticas y cohesivas que tengan en cuenta las cuestiones de género y de discapacidad.
- Aplicar políticas y estrategias para proteger de la violencia a los educandos, los docentes y el personal en el marco de las escuelas libres de violencia.
- Velar por que todos los establecimientos sean seguros y tengan agua, electricidad, servicios separados para hombres y mujeres que estén en buen estado y sean accesibles.
- Asegurarse de que se repartan los recursos de manera equitativa entre las escuelas y centros de aprendizaje favorecidos y desfavorecidos desde un punto de vista socioeconómico.
- Poner ampliamente a disposición espacios y entornos para el aprendizaje y la educación no formal y de adultos.

#### **Meta 4.b**

- Garantizar que los mecanismos, programas y políticas relativos a los programas internacionales de becas reflejen los contextos.
- Dar todas las oportunidades de obtención de becas, con total transparencia, a jóvenes de ambos sexos de medios desfavorecidos.
- Elaborar programas conjuntos entre universidades del país de origen y el país receptor a fin de motivar a los estudiantes a volver a su país.
- Crear becas en el país de origen para aumentar el número y las categorías de los beneficiarios, tanto en el país receptor como en el mercado laboral local.

#### **Meta 4.c**

- Formular estrategias que tengan en cuenta la perspectiva de género para atraer a los mejores candidatos.
- Examinar, analizar y mejorar la calidad de la formación de los docentes (previa al empleo y en el servicio) y ofrecer a todos ellos una capacitación de calidad antes del primer empleo y una formación profesional y respaldo permanentes.
- Formular y aplicar políticas de gestión del personal docente inclusivo, equitativo y que tengan en cuenta la perspectiva de género.
- Permitir a los docentes adquirir aptitudes tecnológicas adecuadas para utilizar las TIC y las redes sociales.
- Idear y poner en marcha sistemas eficaces de retroalimentación para respaldar la buena enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes.
- Crear o reforzar mecanismos para un diálogo social institucionalizado con docentes y sus organizaciones representativas.

Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015).

## ***Datos de los autores***



**Aura Rosalía Zhigüe Luna.** Licenciada en Ciencias de la Educación, con especialización en Informática, por la Universidad Técnica de Machala. Magister en Gerencia Educativa. (UTMACH). Docente Titular Agregado I de la Universidad Metropolitana. Coordinadora del programa de Maestría en Gestión Educativa de la UMET de la Sede Machala.



**Gloria Noemí Cuenca Morocho.** Docente de la Escuela de Educación Básica “Ángel Rizzo Sbrechia” Licenciada En Ciencias De La Educación Mención Educación Básica en la Universidad Técnica de Machala, Magister en Gestión Educativa en la Universidad Metropolitana, experiencia en instituciones educativas de Machala Provincia El Oro como docente, Docente y Directora de escuela en la ciudad de Gualaceo-Azuay y el cantón El Guabo Provincia de El Oro, actualmente curso en la Escuela de Educación Básica “Ángel Rizzo Sbrechia” como Directora.



**Gladis Sara Sanmartín Ramón.** Licenciada en Ciencias de la Educación, con especialización en Lengua y Literatura, por la Universidad Técnica de Machala. Magister en Gerencia Educativa. (UTMACH) Máster Universitario en Formación Internacional Especializada del Profesorado por la Universidad Complutense de Madrid. Docente Titular Agregado I de la Universidad Metropolitana. Coordinadora de Vinculación UMET de la Sede Machala.



**Patricio Fernando Echeverría Saldarriaga.** Docente del Ministerio de Educación ecuatoriano. Licenciado en Ciencias de la Educación, Mención Docencia en Informática de la Universidad Técnica de Machala. Magíster en Gestión Educativa de la Universidad Metropolitana sede Machala. Coautor del artículo científico denominado: Innovación educativa mediante inteligencia artificial en la enseñanza del siglo XXI. Una revisión sistemática.



**Fernando Juca Maldonado.** Profesional con 32 años en el área informática. Analista en Informática por la Universidad del Azuay, Ingeniero en Sistemas por la Universidad Metropolitana, Master en Administración de Empresa por la Universidad de Murcia. Docente investigador Universitario en las asignaturas de en Informática y comercio electrónico por más 15 años, con experiencia en desarrollo de sistemas de información, sitios webs, aulas virtuales. Autor de varios libros, artículos científicos en el área de educación y aplicaciones de TICs. Actualmente ejerce como docente titular en la UMET sede Machala y forma parte del Proyecto de Investigación: Herramientas financieras, direccionado al fortalecimiento y desarrollo del microempresario en la Provincia de El Oro, vinculado a la carrera de Contabilidad y Auditoría.



**Juan José Morales Fernández.** Docente de la Unidad Educativa “Primero de Noviembre” Profesor De Educación Básica De Segundo A Séptimo Año Nivel Tecnológico del Instituto Pedagógico “José Gabriel Vega Betancourt”, Licenciado En Ciencias De La Educación Mención Educación Básica en la Universidad Técnica de Machala, Magister en Gestión Educativa en la Universidad Metropolitana, experiencia en instituciones educativas de Machala Provincia El Oro como docente, Docente y Director de escuela en la ciudad de Gualaceo-Azuay, actualmente cursa en la Unidad Educativa Primero de Noviembre como Director encargado.



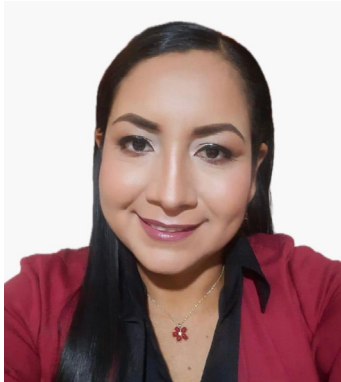
**Fredy Figueroa Samaniego.** Licenciado en Psicología Educativa y Orientación Vocacional otorgado por la Universidad Nacional de Loja-Ecuador, Magister en Ciencias de la Educación, Mención Pedagogía de la Educación Superior otorgado por la Universidad Tecnológica América-Ecuador; Doctorando en Educación en la Universidad Benito Juárez de México. Ha sido

tutor de tesis de maestrías y licenciaturas en educación, tanto por la Universidad Técnica de Machala, como por la Universidad Metropolitana, sede Machala. Es miembro del Comité Académico de la Universidad Metropolitana sede Machala. Ha publicado artículos periodísticos relacionados a la educación, boletines pedagógicos, el libro Moral y Urbanidad, Un estilo de vida más allá de las normas. Ha participado en diferentes ponencias a nivel nacional e internacional. Desempeñó el cargo de Asesor Educativo en el Liceo Naval Jambelí, el cargo de Rector titular del Colegio de Bachillerato Atahualpa de la ciudad de Machala. Es Asesor Educativo y Líder Zonal de Asesores Educativos de Zona 7. Dirige y actúa en el Grupo de Teatro FRENNY. Miembro de la Red ESTRADO organismo internacional de estudios del trabajo docente y animador de la Red de Educadores Humanistas de Ecuador y Perú.



**Verónica del Cisne Córdova Valle.** Profesora en Educación Básica, título obtenido en el Instituto Pedagógico José Gabriel Vega Betancourt de Santa Rosa, Ecuador. Está complementando su formación académica con una licenciatura en Administración de Empresas y una maestría en Gestión Educativa, cursadas en la Universidad Metropolitana del Ecuador. Actualmente, se desempeña como docente en la Unidad Educativa Bellamaría, ubicada en el cantón Balsas, provincia de El Oro, en el Distrito

17D04. Su pasión por la educación y su compromiso con la transformación social la han llevado a participar activamente en proyectos relacionados con la mejora del sistema educativo. Destacó como ponente del trabajo titulado “La acción universitaria en la transformación social: análisis de experiencias con estudiantes de bachillerato” en el Taller I “Educación y Agenda 2030”, llevado a cabo en Cienfuegos, Cuba. Este evento subrayó su interés en vincular la educación con los objetivos globales de desarrollo sostenible.



**Gina Margoth Pérez Bermudes**, Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educación Inicial y Parvulario se desempeña como docente de la Escuela General Manuel Serrano Renda del Cantón El Guabo, también como asesora en la Escuela de Conducción del Sindicato de Chóferes Profesionales del Cantón El Guabo.



**Adriana Paulina Calvache Fajardo.** Investigadora en el proyecto de investigación científica: Modelo de implementación de los objetivos de educación sostenible (ODS4) en el sistema de educación intensiva de la Unidad Educativa “Octavio Cordero Palacios”, de la Universidad Metropolitana Sede Machala. Licenciada en Orientación Familiar por la Universidad de Cuenca. Master en Intervención Social de las sociedades del conocimiento por la Universidad de la Rioja (UNIR). Magister en Gestión Educativa por la Universidad Metropolitana de Machala. Diplomado en docencia por el Instituto Superior Tecnológico Tecnoecuatoriano (Istte). Docente de las Unidades Educativas: “San Francisco”, “Luis Monsalve Pozo” y “Octavio Cordero Palacios” ciudad de Cuenca.



**María de Fátima León.** Licenciada en Administración de Empresas y Contaduría Pública con Maestría en Gestión y Técnicas Superiores de la Empresa, Postgrado en Dirección Financiera, Diploma de Estudios Avanzados y Doctora en Formación, Empleo y Desarrollo Regional.

Docente e investigadora universitaria de pre y postgrado desde 2006. Actualmente docente de pregrado en la Universidad de Las Américas (Chile) en asignaturas del área de contabilidad; docente de postgrado e investigadora de la Universidad de Los Andes (Venezuela) en el área de la gerencia estratégica y responsabilidad social; docente de postgrado de la Universidad Metropolitana (Ecuador) en metodología de la investigación. Miembro permanente del Instituto de Investigaciones Empresariales, Universidad de Los Andes (Venezuela) y de la Red Latinoamericana de Estudios de Sostenibilidad (RELES); autora y evaluadora de artículos científicos de varios países, participante y coordinadora de proyectos de investigación, autora y editora de libros, tutora de trabajos de grado, conferencista, entre otros. Especialista-Auditora en materia de Operador Económico Autorizado.



Este libro aborda la gestión educativa en la educación básica, enfocándose en su papel esencial para asegurar la calidad educativa y el desarrollo integral de los estudiantes. A través de un análisis profundo, se exploran las diversas facetas de la gestión, desde la planificación curricular hasta la evaluación del aprendizaje, pasando por la convivencia escolar y el liderazgo pedagógico. Se ofrece una visión integral que reúne tanto los aspectos teóricos como prácticos, con el objetivo de proporcionar herramientas útiles para la mejora continua de las prácticas educativas. El texto resalta la importancia de una gestión que no solo administre, sino que también fomente la innovación pedagógica, adaptándose a los cambios del contexto social y tecnológico. Se pone especial énfasis en la formación continua de los docentes, quienes, a través de la actualización y el uso de metodologías inclusivas, pueden responder de manera efectiva a la diversidad y a los retos del aula. Además, se destaca la relevancia de la participación activa de la comunidad educativa, un factor clave para fortalecer el sentido de pertenencia y mejorar los resultados de aprendizaje. A lo largo del libro, se proponen estrategias y ejemplos prácticos que permiten a los educadores implementar mejoras significativas en sus contextos específicos.



ISBN: 978-9942-560-04-9

