

27

Fecha de presentación: enero, 2023
Fecha de aceptación: mayo, 2023
Fecha de publicación: septiembre, 2023

REFORMAS CURRICULARES, TRANSECTOS EDUCATIVOS Y PERSPECTIVAS DE DOCENTES DU- RANTE LA PANDEMIA POR COVID-19 EN ECUADOR

CURRICULAR REFORMS, EDUCATIONAL TRANSECT AND PERSPECTIVES OF TEACHERS IN ECUADOR DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Fanny Tubay Zambrano¹

E-mail: fannym.tubay@ucuenca.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9156-0956>

Pilar Tubay Zambrano²

E-mail: pilytubay@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8176-4447>

Nikole Andrade Tubay³

E-mail: nikoleandrade51@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8721-6178>

¹Universidad de Cuenca. Ecuador.

²Unidad Educativa José María Egas. Ecuador.

³Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Tubay Zambrano, F., Tubay Zambrano, P., Andrade Tubay, N. (2023). Reformas curriculares, transectos educativos y perspectivas de docentes durante la pandemia por covid-19 en Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 15(5), 255-266.

RESUMEN

Durante la pandemia por Covid-19 en Ecuador se implementaron reformas curriculares para adaptar la educación a modalidades no presenciales, mediadas por las TIC. Las perspectivas de los maestros ecuatorianos fueron diversas, dada la disparidad estructural de la sociedad y la educación en el país. Unos profesores se adaptaron rápidamente a las nuevas formas y tecnologías, mientras que otros enfrentaron desafíos significativos debido a la falta de acceso de recursos TIC y la brecha digital. Ante este escenario, el artículo repasa las miradas docentes frente a los Acuerdos Ministeriales Educativos y la realidad de sus entornos laborales. La metodología es mixta, de tipo exploratoria descriptiva. Los resultados dan cuenta de la realidad contextualizada en el país, frente a la tenencia y accesibilidad de los dispositivos tecnológicos, a los transectos sorteados por los maestros en el escenario pandémico, la condición socioeconómica del estudiantado y las comunidades donde se asentaban, así como de los accesos y resistencias que tuvo la planta del profesorado. El estudio concluye remarcando la necesidad de mitigar los efectos excluyentes del uso de las TIC, por las consecuencias que eso tiene desde un enfoque intercultural.

Palabras clave: TIC. Pandemia COVID-19. Transectos educativos. Brecha Digital. Maestros Ecuatorianos.

ABSTRACT

In Ecuador during Pandemic for Covid-19 curricular reforms were implemented to adapt education to non-contact modalities, mediated by ICT. The perspectives of Ecuadorian teachers were diverse, given the structural disparity of society and education in the country. Some teachers quickly adapted to new modalities and technologies, while others faced significant challenges due to lack of access to technological resources and the digital divide. In front this scenario, the article reviews the teaching perspectives regarding the Educational Ministerial Agreements and the reality of their labor contexts. The methodology is mixed, based on the descriptive exploratory method. The results show up the contextualized reality in the country, regarding possession and accessibility of technological devices, transects drawn by teachers in the pandemic scenario, socioeconomic condition of the students and the communities where they settled, as well as the accesses and resistances that teachers had. The study concludes by highlighting the need to mitigate exclusion effects of the use of ICTs, due to the consequences that it has at an intercultural focus.

Keywords: TIC. COVID-19. Pandemic. Educational Transects. Digital Gaps. Ecuadorian Professor.

INTRODUCCIÓN

Antes de la emergencia mundial a causa de la COVID-19, la sociedad necesitaba mirar de cara al futuro, y volcar gran parte de sus esfuerzos a la implementación de mecanismos y dispositivos tecnológicos capaces de proponer otras alternativas de aprendizaje e intercambio en la comunidad global. Sin embargo, una vez que la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) declaró la enfermedad al grado de pandemia, se hicieron visibles a la par de las consecuencias sanitarias del virus, una desigualdad estructural que atravesaba escalas sociales, educativas, ambientales, culturales; y más aún, tecnológicas (en adelante TIC).

La pandemia de tipo influenza refiere a *“la ocurrencia masiva de casos, con una elevada tasa de infección y mortalidad, ocasionada por la aparición de un nuevo subtipo de virus A, contra el cual la población no tiene inmunidad natural”* (Kuri et al., 2006, p.2). Acorde a evidencias científicas el SARS (SARS-CoV-1) es transmitido entre personas, principalmente por vía respiratoria, por gotitas de secreción, algunas veces por aerosoles, y otras por contacto directo (Villegas, 2020). De ahí que, por el grado de contagiosidad y propagación, el mundo enfrentó un fenómeno de dimensiones desconocidas, y nadie estuvo preparado para responder y actuar de forma inmediata; más bien se transitó por un -aprender haciendo- que, a la luz del comportamiento del virus, develaba aciertos y errores en las prácticas sanitarias, y en las de tipo social y educativas.

La aparición de este virus reforzó planteamientos y esfuerzos para hacer uso de las TIC, ya no como mecanismo de apoyo, sino como eje emergente y central para movilizar las demandas en los ámbitos de salud, economía, cultura, pero sobre todo educación.

En dichos escenarios, las TIC fueron la principal herramienta para salvaguardar la humanidad y mitigar los impactos de un distanciamiento social sin precedentes. Y en el campo de la educación, tema que convoca en este estudio, no fue la excepción; a la par se desarrollaron mecanismos y propuestas tanto a nivel gubernamental (macro, meso y microcurricular) como de la sociedad en su conjunto, para no detener los procesos educativos, aunque la presencialidad, el contacto físico y los establecimientos permanecerían cerrados.

Pero los contingentes iniciales fueron insuficientes. Los gobiernos y sus sistemas laborales y educativos empezaron a trabajar de manera urgente en el diseño, fortalecimiento o implementación de estructuras digitales para amortiguar efectos y consecuencias de la COVID-19. Y como respuesta emergieron reformas nacionales (reglamentos,

normativas y ajustes) y programas bajo otras modalidades antes no utilizadas, y que en la medida de lo posible garantizarían la supervivencia de la educación (Gómez, et al., 2023) a costa de todo pronóstico.

El horizonte de las innovaciones, incluía herramientas en el mapa educativo, otras formas de ver y entender la enseñanza y el aprendizaje, así como otros mecanismos más democráticos (Díaz et al., 2020) y vertebradores, que nos hacían pensaren en una educación más integral, profunda, llevada a cabo por agentes, instituciones y otros actores; y hablada desde un lenguaje común. No obstante, la realidad fue otra. Y es por ello que el estudio explora el trayecto que vivió Ecuador durante la pandemia por COVID-19 en las arenas de educación, y cuáles fueron los eventos, experiencias y aportes más significativos para un grupo de docentes del sistema educativo del país, que incluye educación básica, bachillerato y pregrado (universitario).

Estudiar en Ecuador en el escenario pandémico

De acuerdo a CEPAL (2020) con la reducción de las brechas tecnológicas y la democratización de conocimientos recopilados en la virtualidad, no sólo se logró aumentar las tasas de accesibilidad a la educación en todos sus niveles en Latinoamérica, sino que esto conllevó a reducir las brechas de disparidad tecnológica y social, particularmente en Ecuador, donde a decir por los resultados, menos del 10% de la población hace uso del internet con fines educativos. Y donde, además hasta hace poco (antes de la pandemia) la oferta educativa priorizaba la modalidad presencial.

En el campo educativo aquellas personas que si tenían acceso a las TIC (tenencia y conectividad a internet) pudieron continuar o cursar sus estudios desde una nueva modalidad. No así, aquellos que apenas tenían los medios para asistir a sus establecimientos y obtener útiles escolares básicos para su formación. Este suceso develó otras nuevas formas de exclusión educativa, especialmente en los países más pobres del mundo, donde los sectores socio-económicos más vulnerables, las zonas geográficamente distantes y las minorías étnicas, quedaron aisladas y excluidas de la información, y se convirtieron en los denominados analfabetos tecnológicos. Este término hace alusión a una persona que *“tiene acceso limitado y/o un desarrollo bajo o nulo de habilidades que le permitan interactuar en la red comunicativa que proporciona el uso de TIC”* (García et al., 2016, p.9).

En Ecuador, una gran parte de la población dejó de estudiar y formó parte de los grupos vulnerables y excluidos que abandonaron la escuela. Acorde a World Visión (2022) y el Ministerio de Educación, en adelante

MINEDUC (2021) el sistema educativo hasta el año 2022 estaba compuesto 4,7 millones de estudiantes, y de esa cifra, a raíz de la pandemia se obtuvieron los siguientes datos:

- El 34,17% de niñas, niños y adolescentes que abandonan las aulas son adolescentes de entre 16 y 17 años, quienes han dejado de lado su formación académica para dedicarse a trabajar y ayudar con los gastos del hogar.
- 195 188 niños y adolescentes de entre 5 y 17 años han dejado de asistir a las escuelas, lo que equivale a 4,1% del total de niñas, niños y adolescentes en edad escolar.
- Más de 41.000 niñas y adolescentes, de entre 10 y 19 años, se convierten en madres cada año. Esto equivale al 9,9% de deserción escolar que se debe a embarazos adolescentes.
- Además, solo 7 de cada 10 estudiantes consiguen ser bachiller.
- Antes del año 2020, un total de 100.000 estudiantes estaban fuera del sistema. En la pandemia hubo un aumento de 90.000 en deserción (World Visión, 2022).

Aunque a las TIC suponen derechos y oportunidades en el mundo globalizado y constituyen ejes articuladores de la educación; cada vez fueron más las personas que no accedieron a una educación en igualdad de condiciones. A esto se sumó el hecho de que el aislamiento limitó los ambientes socioeducativos, la participación colaborativa, la comunicación intercultural y el reconocimiento del bagaje cultural subrepresentado en el aula (Tubay, 2021). Y que, a partir de la nueva realidad, se reconfiguraban espacios para cumplir esos fines en las esferas del hogar.

Estudiar en casa no era lo mismo, y no implicaba la misma dedicación, interés y calidad de la educación; hubo diferentes casos. Por ejemplo; estaban quienes, teniendo el privilegio a una habitación propia, estudiaban tranquilos frente a una computadora y sólo debían cumplir con sus obligaciones estudiantiles. Por otro lado, figuraban las familias, cuyas madres o padres habían perdido su trabajo, tenían niños pequeños en casa y sólo contaban con un teléfono celular para desarrollar todas las actividades mediadas por TIC (Kaplún, 2020). Pero también estaban aquellos que no contaban con ninguna de las condiciones mencionadas, y vivían en la ruralidad, en la extrema pobreza, sin dispositivos, ni conectividad y tampoco formación para su uso.

Estudiar desde los hogares, representó una brecha de desigualdad más, dado que el acceso a los servicios básicos continuó siendo una problemática regional (CEPAL, 2020). De ahí que los estudiantes de menores recursos

no pudieron continuar sus estudios por la ausencia de medios digitales, también porque no todos los hogares, ni centros educativos disponían de herramientas, capacidades y tecnologías instaladas para operar en esos campos.

En una sociedad con grandes desigualdades, la estructura social se mantiene, en beneficio de las clases privilegiadas, y quizá esa sea una de las causas por lo que la penetración de las TIC en Ecuador por medio de la oferta de programas en pregrado y posgrados, estableció brechas y vacíos en cuanto a la democratización social del conocimiento y la práctica educativa. Pues está comprobado que esas ausencias del sistema aún son excluyentes, y no integran sustancialmente a grupos (indígenas, montubios o afroecuatorianos) y dispositivos emergentes en los procesos formativos a los que nos enfrentó la crisis como la actual y la globalización de por sí. En tal sentido, que incorporar los códigos TIC y de significados interculturales representan vínculos sustanciales en los procesos de innovación educativa en tiempos como los actuales, en los que hay la imperiosa necesidad de resignificar estructuras y crear entornos sociales, lingüísticos y culturales (Borgström, 2015) afines a las necesidades reales y contextualizadas.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación es mixta, de tipo descriptiva y documental. Los datos son expresados cuantitativa y cualitativamente. En el caso de lo cualitativo, por medio de aportes de maestros del sistema educativo nacional, es decir que piensan, dicen o sienten sobre este período de vida; y del estado actual de la educación intercultural y de un análisis contrastado.

En lo que refiere a lo cuantitativo, mediante cifras y resultados porcentuales del estado de la educación en relación al uso de las TIC, los accesos y las brechas durante la pandemia en el país.

En la investigación descriptiva, la organización de los datos recogidos conllevó a emplear los conceptos empleados para describir e interpretar la realidad. Al respecto, se ejecutó una búsqueda documental sobre los antecedentes del tema, estado actual y escenarios concretos y cercanos a la realidad. Cabe indicar que, si bien el estudio no refleja una realidad generalizada, sí expone un conjunto de aportes significativas que contribuyen al conocimiento de manera objetiva.

También, se trata de una investigación documental, porque propone asuntos, datos u observaciones, en este caso de presupuestos teóricos que permiten contrastar los datos e interpretar la sustantividad por medio del acceso a

cifras recogidas y en bibliotecas, archivos y repositorios de investigación científica. Para el fin se tomaron recursos provenientes de una muestra de doce (12) docentes del sistema educativo nacional, en los niveles de básica, bachillerato, y pregrado (Universidad). Y de fuentes estatales de la Educación en el Ecuador (Ministerio de Educación y Consejo de Educación Superior), tales como: a) Ministerio de Educación; b) Consejo de Educación Superior; y, c) Senescyt. A esto se sumó la revisión de la literatura de la educación social e intercultural, centrada en las TIC. Ver tabla 1:

Tabla 1. Docentes colaboradores

Docentes	Código alfa numérico	Fecha de la entrevista
Rocío	D1	Diciembre 2020
Ángela	D2	Mayo 2021
David	D3	Abril 2021
Antonia	D4	Abril 2021
Katiuska	D5	Diciembre 2020
Roberto	D6	Mayo 2021
Mireya	D7	Junio 2021
Eugenia	D8	Enero 2021
Aníbal	D9	Junio 2021
José	D10	Marzo 2021
María Eugenia	D11	Diciembre 2020
Cristóbal	D12	Junio 2021

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, los datos fueron categorizados proporcionalmente desde una perspectiva intercultural, recalando que estos apuntan a lo tecnológico como dispositivo para mitigar la desigualdad y la exclusión social, pero no como único elemento para innovar en la educación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Acuerdos y reformas educativas durante la pandemia

En Ecuador, el MINEDUC es el encargado de garantizar el acceso y calidad de la educación inicial, básica y bachillerato a los y las habitantes del territorio nacional, mediante la formación integral, holística e inclusiva de niños, niñas, jóvenes y adultos (MINEDUC, 2021). Por su parte, la rectoría de la educación a nivel universitario, o de pregrado, la ejecuta la Secretaría Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología, en adelante SENESCYT. Y lo que corresponde a estudios de posgrados al Consejo de Educación Superior (CES). Así también, se cuenta con organismos como el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) que está

encargado de velar por la calidad de la formación en esas instancias.

Durante la Pandemia cada uno de estos organismos desempeñó un rol protagónico para sostener la educación en el país. Por ejemplo, el MINEDUC emitió tres acuerdos ministeriales que acogían un cuerpo de disposiciones a ejecutarse para sostener la educación y garantizar los procesos de formación de la población estudiantil a nivel medio, básico y bachillerato.

El primero, fue el acuerdo MINEDUC-2020-00044, intitulado "*Plan de Continuidad Educativa*" este planteaba los lineamientos para la aplicación del plan de continuidad educativa, permanencia escolar y uso progresivo de las instalaciones educativas, este tenía como objetivo:

Garantizar, en el marco de la emergencia sanitaria producida por la pandemia del COVID-19, la permanencia de las y los estudiantes en el sistema educativo, aplicando estrategias y herramientas contextualizadas que ponderen en igualdad de condiciones el derecho a la salud y a la educación de las personas que conforman la comunidad educativa (Art. 2).

El segundo, fue el acuerdo MINEDUC-2020-00051-A, y entre sus principales alcances, centraba sus esfuerzos en la adecuación e implementación del currículo PICE (*Plan institucional de continuidad educativa*), y la inclusión de las frases "*en todas las modalidades y ofertas*" refiriéndose en la modalidad de estudio, que desde ese momento se aplicaba.

Artículo 24.- Adecuación del currículo dentro del PICE durante la Fase 2. - Para la aplicación del PICE, las instituciones educativas pueden adecuar el desarrollo de los aprendizajes, tomando como parámetro mínimo los del currículo nacional priorizado para la emergencia, y como parámetro máximo los del currículo nacional priorizado, en atención a las capacidades físicas instaladas, las condiciones sanitarias del cantón, y los acuerdos con los miembros de la institución educativa.

Este acuerdo señalaba que los docentes debían proponer actividades que desarrollen y fortalezcan en los estudiantes destrezas de lectoescritura, comunicación, lógica matemática, así como habilidades para la vida, desarrollo de pensamiento crítico, análisis y argumentación desde varias perspectivas, toma de decisiones, trabajo colaborativo y manejo de tecnologías (MINEDUC, 2021).

Los dos primeros ajustes gubernamentales mencionados previamente, fueron emitidos por la entonces Ministra de Educación, Monserrate Creamer Guillén. Luego en el año 2021, con la entrada del nuevo gobierno en el Ecuador, el MINEDUC ha estado bajo la dirección de María Brown.

Desde esa cartera se emitieron dos acuerdos más, vinculados con el escenario pandémico, y que para sus fines proponían el retorno voluntario a las aulas de clases en marzo de 2021.

Uno de estos acuerdos es el MINEDUC-2021-00008-A con fecha febrero 2021, que tuvo como fin reformar el acuerdo MINEDUC 00044-A, y priorizar las regulaciones enunciadas a continuación:

Artículo 12.- Aprobación del uso progresivo de las instalaciones educativas. *Cualquier institución educativa podrá voluntariamente solicitar la autorización del uso progresivo de las instalaciones educativas a la autoridad del nivel Distrital competente. Para esto deberá cumplir las condiciones detalladas en el presente instrumento."*

Artículo 25.- Proceso de aprobación para el uso progresivo de las instalaciones educativa (paso 2 fase 2). *– Una vez que la institución educativa ha elaborado el PICE, "su máxima autoridad" deberá presentarlo al Distrito Educativo de su jurisdicción para su registro y puesta en consideración de la "Comisión Interinstitucional Distrital", la cual previa revisión procederá a la aprobación o no del mismo."*

Artículo 37.- Responsabilidades de las Coordinaciones Zonales: a. Informar, orientar, capacitar y acompañar a los equipos de las Direcciones Distritales en la implementación del PICE;

b. Brindar facilidades para la implementación de los planes institucionales de continuidad educativa hacia las Direcciones Distritales en los ámbitos de su competencia;

c. Validar y autorizar el uso progresivo a las instalaciones educativas solicitados por la Dirección Distrital correspondiente (MINEDUC, 2021, p. 6).

Finalmente, el instrumento MINEDUC-2021-00031-A, hizo reformas también al acuerdo MINEDUC 2020- 00044, y entre sus principales alcances destacaban los artículos:

Artículo 25.- Proceso de aprobación para el uso progresivo de las instalaciones educativas (paso 2 fase 2). Una vez que la institución educativa ha elaborado el PICE, "su máxima autoridad" deberá registrarlo en el aplicativo SIMOSPICE para revisión y aprobación por parte de la Dirección Distrital"

Artículo 38.- Las instituciones educativas no podrán obligar a los padres, madres de familia o representantes legales la asistencia presencial de los estudiantes a las instalaciones educativas, el uso de uniformes, así como

la adquisición de textos escolares o materiales didácticos adicionales a los solicitados al inicio del año lectivo.

Artículo 39.- El incumplimiento de lo antes dispuesto podrá ser denunciado a través del correo electrónico: denuncia.retornoobligatorio@educacion.gob.ec

Este mencionaba que en el caso de comprobarse que alguna de las instituciones educativas, de cualquiera de los sostenimientos, incurriera en una o varias de las prohibiciones señaladas en el presente instrumento, el MINEDUC a través del nivel desconcentrado zonal correspondiente, procedería con la suspensión de la autorización del uso progresivo de las instalaciones educativas.

Por otro lado, también existieron ajustes en lo que respecta a las instituciones de educación superior, pregrado y posgrado, bajo el ente nacional del CES, en dicho organismo surgieron reformas que se expresaron en el Reglamento de Régimen Académico expedido en el 2020. El primero, expedido el 15 de julio de 2020 - *RPC-SO-08-No.111-2019*. Y el segundo, publicado con fecha 7 de octubre de 2020- *RPC-SE-03-No.046-2020*.

Estos instrumentos incluyeron en primera instancia, la posibilidad de diseñar programas en modalidad híbrida. Es decir que los componentes de aprendizaje en contacto con el docente, práctico-experimental, y autónomo de la totalidad de las horas o créditos, se podían desarrollar mediante la combinación de actividades presenciales, semipresenciales, en línea y/o a distancia; usando recursos didácticos físicos y digitales, tecnologías interactivas multimedia y entornos virtuales de aprendizaje, que organizaban la interacción de los actores del proceso educativo, de forma sincrónica o asincrónica, a través de plataformas digitales (CES - RRA, 2020: art 74^a).

Lo anterior dio paso al incremento de la oferta de programas en modalidades no presenciales en el Ecuador. La disposición fue acogida positivamente en el 2020 y se consolidó en los años siguientes. Así se puede notar en las tablas 2 y 3, donde se refleja el incremento de oferta bajo las modalidades en línea, a distancia, híbrida, semi-presencial (ver Tablas 2 y 3).

Tabla 2. Oferta de pregrado y posgrado en Ecuador en modalidades no presenciales - 2020

Tipo de oferta	En línea	A distancia	Dual	Semipresencial
Pregrado	74	95	7	94
Posgrado	49	19	-	67

Fuente: Elaboración con datos disponibles en CES (2020)

Tabla 3. Oferta de pregrado y posgrado en Ecuador en modalidades no presenciales - 2022

Tipo de oferta	En línea	A distancia	Híbrida	Semipresencial	Dual
Pregrado	184	53	81	77	4
Posgrado	458	15	165	158	-

Fuente: Elaboración con datos disponibles en CES (2022)

En 2021, alrededor de 90.000 estudiantes dejaron de asistir a clases durante la pandemia (Ministerio de educación, 2021). Esta cifra representa un alto riesgo de deserción escolar que afecta a docentes y estudiante, y por ende involucra una serie de causales relacionadas con los temas económicos, mentales, físico, socio culturales o emocionales. Es por ello que a partir de la pandemia por Covid-19, los organismos nacionales a cargo de la educación del país, establecieron e incorporaron acciones a sus marcos normativos para mitigar el impacto y garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

La pandemia por Covid-19 magnificó la enorme brecha de capacidades en el uso de las TIC, necesarias para implementar la educación no presencial, también puso de manifiesto la adquisición de competencias que responden a las demandas y dilemas actuales.

No sólo se trataba de equipos y conectividad, sino de la limitación de la interacción social, y los problemas consecuentes del no contacto físico. Al respecto, CEPAL (2020) reconoció que para poder implementar la modalidad de educación a distancia o cualquier otra que no sea presencial, apremiaba contar con una serie de habilidades socio emocionales, tanto para las trabajadoras del sector educativo, que en su mayoría eran mujeres (69,8%), como para los estudiantes y para quienes dirigían y gestionaban la educación. La carga emocional, el estrés y la frustración habían alcanzado su máximo potencial en décadas.

En ese momento, y aún en la actualidad la tenencia de dispositivos tecnológicos de libre acceso, sigue siendo insuficiente, pese a que son indispensables para desarrollar las actividades de teletrabajo y teleducación. Las cifras en relación a la pandemia, dan cuenta que no todas las personas contaban con equipos y conectividad, y tampoco con recursos para adquirirlos en pro de facilitar la inserción de la TIC en la vida educativa y cotidiana.

En la comuna de Liguíqui no había conectividad, y teníamos estudiantes que eran de esa zona. No tenían como conectarse y no lo hacían porque ellos o sus familias no querían, sino porque simplemente no podían (D6, mayo 2021).

En la zona rural donde yo trabajo, las condiciones antes de la pandemia ya eran difíciles. Y ya te imaginarás que todo se complicó. Teníamos una sensación de tristeza, porque no había forma, aunque los padres de familia tuvieran voluntad, no tenían los recursos para comprar una computadora o un teléfono, y menos para poner un plan de internet (D2, mayo 2021).

Esto propició que muchas familias decidieran retirar a sus hijos de la escuela, ya no solo era la falta de recursos y capital cultural, se sumaba también una nueva barrera, la de la tecnología.

Por otra parte, hubo hogares que contaban con la tenencia y la facilidad en el uso de computadores de escritorio y laptops, que fueron útiles para las tareas laborales, educativas y más formales.

Teníamos que comprar equipos, porque en algunos casos no teníamos, además de la preocupación de no saber si podíamos mantener el trabajo, teníamos que arriesgarnos a adquirir equipo tecnológico que a veces no sabíamos cómo usar, pero poco a poco fuimos aprendiendo (D5, diciembre 2020).

En cambio, en cuanto al uso de teléfonos celulares, tablets, Ipad's, CEPAL (2020) menciona que fueron más utilizados por los jóvenes para realizar actividades asociadas a redes sociales, o como medio de entretenimiento o desarrollo de tareas que requerían menor uso del tiempo.

37 países y territorios de la región latinoamericana y caribeña han cerrado sus escuelas a nivel nacional [...] Ello implica que al menos 113 millones de niñas, niños y adolescentes se encuentran en sus casas para prevenir la expansión del virus. Los cierres de estos centros de enseñanza suponen que deben brindarse 24 horas diarias de atención a esta población (CEPAL, 2020, p.1).

En Ecuador, los diferentes niveles educativos (infantil, primaria, bachillerato y superior) durante la pandemia, enfrentaron una metamorfosis en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que en algunos casos fue acompañado de diagnósticos, valoración de nuevas competencias y soluciones que conllevaron a reflexionar el rol de la educación, de los entes gubernamentales y del estudiantado y durante la crisis sanitaria (Torres et al., 2021).

La reflexión estuvo centrada en el uso y acceso de los dispositivos tecnológicos y en la necesidad que la educación mantuviera mínimos criterios de calidad, pero también de humanización, puesto que la escuela es una institución hecha por y para personas, y el espacio donde nos hacemos ciudadanos, y entes sociales. Para ello fue necesario recuperar el origen pedagógico de la educación, y encarar una reinención que no solo fue teoría o reflexión, sino una práctica cargada de interacción, intercambio, y esfuerzos nunca antes vistos.

Fue de ese modo, que el sistema educativo se articuló en torno a las propuestas de la modernidad, de la hibridación cultural y a partir de las más diversas concepciones del mundo (Canclini, 2021), adoptando procesos innovadores para hacer posible el hecho socioeducativo y dentro de este, garantizar la comunicación y relaciones interpersonales.

Pero pese a que la prospectiva desdibujaba comunidades cada vez más interconectadas y dependientes del uso tecnológico como medio para aprender, optimizar recursos, democratizar los accesos y oportunidades; continuó abriéndose la brecha de desigualdad con consecuencias en las cifras de deserción y abandono escolar. Lo cierto es que no toda la población estudiantil pudo mantenerse en el sistema educativo, pese a que los esfuerzos del Ministerio de Educación, del CES y las instituciones de educación superior accionaban mecanismos para mitigar los efectos devastadores del más grande fenómeno de salud pública en el último siglo.

Transectos docentes en escenarios pandémicos

A inicio de la pandemia los profesores no sólo tuvieron que adaptarse a las nuevas regulaciones de las instituciones de educación en el Ecuador, sino que inmediatamente volcaron sus esfuerzos para enseñar desde la modalidad en línea, llegando a utilizar nuevas herramientas TIC, casi todas totalmente desconocidas. Todo esto para mantener la continuidad educativa de sus estudiantes, a pesar de las capas de desigualdad que estos enfrentaban en las esferas del hogar y lo social, era poco alentadora. No obstante, la planta docente en el país, con todo y sus limitaciones económicas y de conocimientos tecnológicos

(plataformas digitales, formación, capacitaciones y recursos adecuados) pudieron enfrentar las dificultades y enseñar de manera efectiva, a través del mundo de las TIC y la digitalización.

Para los docentes del sistema educativo ecuatoriano no fue fácil actuar e implementar los procesos requeridos de transformación educativa frente a la pandemia, y que venían a manera de disposiciones urgentes por los organismos de educación en el país.

No nos acoplábamos a las disposiciones de un acuerdo y salía otro, nos tocaba embarcarnos y hacer esfuerzos que a veces no estaban a nuestro alcance. En la televisión veíamos compañeras profesoras que sabían que sus estudiantes no podían ir a los centros educativos o no tenían internet, e iban con su bicicleta cargando el pizarrón y materiales impresos por ellos mismos, para enseñar a los niños. Era eso, o dejarlo en el abandono. Y no podíamos dejarlo, jamás (D1, diciembre de 2020).

Es así que la muestra de docentes de educación básica, bachillerato y pregrado, vivió procesos similares en cuanto al uso y tenencia de las TIC. Las únicas diferencias se enmarcan en el grupo etario bajo su direccionamiento (infantes, adolescentes o jóvenes), asegurando que las carencias, desconocimiento, resistencia y confusión estuvieron presente en el estudiantado, y en la planta docente sin importar edad, género, pero sí condición social.

La entrevista de la profesora D8 nos comentaba que, tenía compañeros en la zona rural de Manabí, en el sitio Bachillero del Cantón Tosagua, que no querían migrar hacia las tecnologías, en algunos casos por miedo, otros por resistencia al cambio, o porque ya estaban en edad de jubilación, y algunos decían que ya les faltaba poco, y no iban a aprender.

Me tocó ver de todo, algunos profesores prendían la cámara y enseñaban usando un papelógrafo y marcadores, lo único que hacían era reproducir la clase bajo la misma lógica, pero utilizando una cámara de celular. Otros, sólo hablaban con los estudiantes toda la hora, y sentía que los chicos no aprendían, porque no preguntaban, y casi siempre apagaban las cámaras (D8, diciembre de 2020).

Lo mencionado no resulta extraño, puesto que el modelo del profesorado ecuatoriano tiene rasgos conservadores no sólo en competencias actitudinales dentro del aula, sino por el tipo de reproducción y traspaso de contenidos que mantienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este modelo conservador y moralista, está encarnado desde el Velasquismo (Sosa & Molina, 2021) y no es ajeno a la realidad, porque los condicionamientos clásicos

y operantes del siglo pasado siguen permeando en la educación y no se alinean a las innovaciones educativas actuales. En consecuencia, hay un adoctrinamiento resistente a un cambio de paradigma contextualizado y práctico que no da paso a asumir las complejidades del presente y el futuro en materia de educación.

Pero, aun así, de cara a las debacles, la comunidad educativa tuvo una actitud positiva para seguir aprendiendo, resistirse y salir adelante a pesar del desastre (Huaire et al., 2023). El resultado fue que los profesores tuvieron un rol y liderazgo protagónico, reflejado a nivel profesional y personal, puesto que buscaron capacitaciones y mecanismos de formación alternativos, o complementarios a los que les facilitaban las Instituciones Educativas; y consiguieron consolidar conocimientos y adquirir otras herramientas. Y aunque esto no fue suficiente porque la crisis vislumbró la ausencia de programas de formación profesional docente (permanente) y de alfabetización digital; lo que sí se pudo destacar fue el aporte y el grado de atención inmediata, la inversión social – autofinanciada y cofinanciada- y la inversión tecnológica de mano de los docentes, porque esto fue clave para sostener las escuelas y no seguir abriendo la brecha de exclusión socioeducativa.

La condición socio económica en la escuela

Para los docentes entrevistados la clase social y económica tuvo mucho que ver con el acceso a los dispositivos y a la conectividad a internet, esto no solo tuvo implicancias en los estudiantes, sino también entre la planta docente. En esos ámbitos no solo se trataba de quedarse en casa y resolver los temas laborales y educativos desde ese sitio; se trataba de sortear, reinventarse, adaptarse o renunciar a algo para poder sobrevivir.

Para Ángela y Cristóbal, profesores de la zona rural de Manabí, este transecto pandémico trastocó su vida en muchos sentidos. Por un lado, estaba su lado profesional que les obligaba a reinventar su actividad docente con los recursos que tenía y en medio de la incertidumbre; y por otro, las limitaciones sanitarias y económicas tanto de ellos como de sus estudiantes.

La incertidumbre era conocer si mis estudiantes estarían bien, si estaban contagiados ellos o sus familias, si tenían que comer, si estaban a buen recaudo. Esas eran las prioridades principales. Las secundarias, aunque también eran importantes, era si se conectarían o no, cuántos tenían computadora o internet en casa. En realidad, eran pocos (D8, enero 021).

Por su parte el entrevistado D6 (mayo 2021) considera que las disposiciones que emitió el Ministerio de Educación

en ese momento, abrían mucho más las brechas de desigualdad, no todos estaban en las mismas condiciones, ni tenían acceso a los mismos recursos y capitales que otros.

En mi caso tenía familias (de mis estudiantes) que no podían quedarse en casa, el padre y la madre eran vendedores ambulantes y si no salían, no comían sus hijos. Menos tenían para comprar un teléfono con cámara e internet, tenían el teléfono básico que sólo se utilizaba para recibir y hacer llamadas.

Ya sabíamos brevemente los niveles de pobreza, pero lo que nos enterábamos era cada vez peor. No podíamos con la impotencia, con darnos cuenta que todo era aún peor. Las niñas y niños se estaban quedando fuera de la escuela, y ese era su sitio de escape de la realidad (D11, diciembre 2020).

Resistencia y apertura al uso de las TIC

Varios profesores indicaron que al inicio de la pandemia fue difícil adaptarse a nuevos mecanismos de enseñanza- aprendizaje, pero que sin embargo el esfuerzo estaba presente porque sabían que no tenían otra alternativa. Como respuesta, la actitud de los docentes tuvo dos posturas frente a los retos educativos y sus modalidades, es así que hubo profesores que se esforzaron por aprender de las TIC y adaptarse; y por otro, estaban aquellos que a punto de jubilarse ya no consideraban que podían migrar hacia la digitalización. Muchos de ellos incluso se cambiaron de trabajo.

A unos nos costó más que a otros, y era una pena porque a veces no era porque los compañeros docentes no querían, sino que habían nacido en otra época en la que el uso de la tecnología era nulo (D3, abril 2021).

Pero también figuraban los que se resistían al cambio y siguieron practicando el ejercicio docente por la vía analógica, porque se negaban rotundamente a la tecnología.

Yo tenía colegas a quienes los dispositivos no les eran familiares, y no manejaban las mismas estrategias. Por ejemplo, muchos instalaron en sus casas pizarrones de madera (los clásicos) utilizaban tizas y desde ahí grababan o daban sus clases; usaban papelógrafos para explicar la clase. Algunas veces alguien de sus familias les grababa y después subían los videos. Pero cuando no tenían ayuda en la casa, las cosas eran complicadas (D4, abril de 2021).

Claro, los profesores mayorcitos, eran los que se resistían porque no sabían cómo utilizar la computadora, tampoco tenían internet o no sabían utilizar las plataformas. La que nos pedía el Ministerio que utilizáramos era Microsoft Team (D2, mayo de 2021).

La Pandemia más que otro fenómeno en la historia moderna, y pese a los efectos abismales, también abrió paso para incursionar en las TIC. Y quizá se trate del momento más cumbre que las tecnologías han tenido para catapultarse como herramientas innovadoras.

Los profesores colaboradores coinciden en que aprendieron que las TIC tenían un componente pedagógico que era necesario reconocer y utilizar, porque no se trataba de trasladar todos los elementos del conocimiento a las nuevas aplicaciones digitales, sino de identificar mecanismos que reforzaran los contenidos y que fueran trasladados hacia los estudiantes a través de las TIC.

Aprendimos diferentes plataformas y aplicaciones, como Classroom, Geniality, Canvas, Meet, Zoom, Educaplay, había todo un mundo de posibilidades para nosotros y teníamos que capacitarnos (entrevista D6, mayo 2021).

Cada capacitación que teníamos era diferente, nos sentíamos descubriendo el mundo con tanta información, tantas interacciones importantes. Y claro, eso estaba a nuestro alcance, pero más lejano de nuestros estudiantes que no tenían acceso a las TIC (D8, enero 2021).

A decir por los maestros, el evento más importante de la educación en la Pandemia, fue el impulso que tomaron las TIC,

Pues hasta desde el punto de vista de acopio tecnológico...muchos papás nunca habían pensado en comprar una tablet, una portátil. Pero ellos hicieron esfuerzos por tenerlos y eso hizo que ahora en la Postpandemia, tengamos más medios tecnológicos, más personas con conexión a internet y más profesores dotados tanto físicamente como desde el punto de vista de las competencias digitales. Esa es la herencia buena de la pandemia (D7, junio de 2021)

No obstante, en la postpandemia, no continuaron trabajando con las TIC. Con el regreso a la presencialidad, que en Ecuador fue autorizado por el Gobierno, en marzo de 2022; se regresó a prácticas y procesos de enseñanza y aprendizaje que eran habituales antes de ese período. Los maestros concluyen que, en sus establecimientos de labores, las TIC quedaron a un lado, y no se volvieron a utilizar ni en clases ni tampoco como medio para realizar las tareas en clases. A decir por la entrevistada D4, "rara vez revisan contenido o tareas con las TIC". Más bien están mínimamente siendo usadas, especialmente en las escuelas fiscales y la educación pública. En las privadas a lo mejor si las usan todavía"

Recursos y herramientas al servicio de la educación inclusiva e intercultural

La perspectiva intercultural en educación es un enfoque que alumbró la riqueza de la diversidad en aulas, y que requiere de políticas socioeducativas equitativas, justas y culturalmente pertinentes que sean capaces de reconocer de la diversidad y el impacto del trabajo escolar positivo que constituye el de familias, profesores y comunidades (Dietz & Cortés, 2021). En ese marco, para los maestros resultó prioritario, orientar en valores como el respeto, la acogida, la escucha activa, el diálogo horizontal y la participación activa de todos los miembros de la comunidad.

Antes teníamos bastante que aprender de la educación inclusiva y la interculturalidad, y ahora de la tecnología. Creo que todo forma parte de algo más general. Por ejemplo, inclusión es también aprender de las TIC y enseñar con contenidos a través de juegos o aplicaciones (D1, diciembre 2020).

Los estudiantes, en algunos casos, saben más que nosotros. Aprenden muy rápido, y todo lo que leían antes en libros, ahora lo leen en la Tablet o en los teléfonos. Todo lo nuevo que aparece ellos saben cómo manejarlo con facilidad. Inclusive en la Pandemia, aprendíamos de ellos. Yo tenía estudiantes que me indicaban la tecla que usar, y las opciones de zoom o meeting (D3, abril 2021).

También ha apuntado a que es necesario que la educación centre su mirada en nuevos mecanismos para trabajar la diversidad, para acceder a la información y para reconocer los modos con que los sujetos aprenden (valores, intereses y dispositivos tecnológicos con los que están familiarizados, o con los que se familiarizarán por su condición amigable, una vez que los conozcan.

Alguna vez trabajamos en un curso sobre la inclusión en el aula, a través de una aplicación. Resultaba interesante porque el trabajo era más interactivo, e incluso a nosotros que somos adultos nos parecía atractiva la actividad (D6, mayo 2021).

Los estudiantes aprenden a la velocidad máxima, incluso en ocasiones nos tocaba hacer materiales tecnológicos con elementos reciclados, y aún así aprendían como está estructurada una computadora, para que sirvan las teclas, etc (D4, abril 2021).

Es como si ellos hubieran nacido con la tecnología en las manos, desde muy temprana edad saben todo Y si saben tanto, eso debemos aprovechar los docentes, porque podemos construir aprendizajes juntos (D8, enero 2021).

Lo mencionado tiene implicaciones en nuevas formas de comunicación y otros lenguajes (digitales o digiculturales) que están inmersos en temas generacionales, en los

nuevos materiales, desconocidos anteriormente y que ahora forman parte del pack utilitario para que el estudiantado se desenvuelva en su quehacer socioeducativo: tales como multimedias, hipermedias, simulaciones, documentos dinámicos producto de consultas a bases de datos, apps, mediagames, inteligencia artificial y formatos de última generación, cada vez más sofisticados.

Esa combinación de medios y modos de comunicación y difusión del conocimiento abren posibilidades infinitas y novedosas no sólo para la escuela sino para toda la sociedad. Un estudio de Dussel & Quevedo (2010) asienta que las TIC integran propuestas didácticas y promueven la interacción y el diálogo desde lenguajes adicionales al plano de lo digital.

Dichos autores proponen alternativas edusociales con mayores beneficios para promover el aprendizaje, la interacción y la empatía. Estos son: juegos para experimentar la diversidad y resolver problemas; performances para adoptar identidades alternativas, improvisar y descubrir; simulaciones para interpretar y construir modelos dinámicos de procesos del mundo real; apropiaciones para remixar contenidos de los medios; multitareas: para escanear el ambiente y cambiar el foco según se necesita; navegación transmediática, para seguir el flujo de historias e información entre múltiples modalidades; redes, para buscar, sintetizar y diseminar información; o negociaciones para viajar entre comunidades diversas, discernir perspectivas múltiples.

En ese trayecto que involucra el proceso educativo-comunicacional, las experiencias educativas que cada persona vive y los beneficios que de ellas se obtiene son significativas y ponen en valor no sólo de las características personales sino también las relaciones sociales que se tejen desde espacios híbridos, y que en ese caso requieren ser analizadas y expuestas para conocer los nuevos mapas y comportamiento de la sociedad actual. Eso conlleva a repensar las tecnologías no como un entorno comunicativo frío, distante o poco expresivo (Navarrete, 2016) sino como un elemento clave en la construcción de la nueva escuela, centrada en un proyector transformador común y necesario para mejorar las circunstancias de vida de las personas, recuperando la esencia humanista del oficio docente y del arte de enseñar y aprender.

Desde su enfoque social, las TIC y las lecturas que se desprenden de ella, sitúan al ser humano como protagonista del proceso educativo y rechaza su uso instrumental, y lo posiciona como artífice de una relación dual entre ciencia y tecnología, cuyo proceso social incide en el desarrollo de la sociedad en su conjunto (Navarrete, 2016). Al punto que se adquieren nuevas formas de aprender,

de valorar la diversidad y de interrelacionarse en el plano de una sociedad intercultural.

La necesidad de integrar nuevos mecanismos desde la observación digital resulta indispensable para deconstruir y reconstruir relatos, escenas, hechos y narrativas educativas, que permiten revisar las prácticas institucionales (Anijovich & Capelletti, 2018, p.204) no solo desde la propuesta teórica, sino desde experiencias que traen consigo quienes enseñan y aprenden. Eso conllevaría el cierre de brechas digitales y desiguales socialmente, y daría paso a la implementación de innovaciones como Internet, celulares, televisión, computadora, los cuales según Leduc & Acosta, (2017) funcionan en clave como nuevas perspectivas de abordaje en la formación del profesorado, pero también de toda la sociedad y la comunidad educativa.

En ese caso, hay que pensar en una formación del profesorado que debe estar en concordancia con las motivaciones de los jóvenes del siglo XXI, marcada por la construcción de sus propias identidades culturales, convertida en espacios de aprendizajes bajo nuevos formatos, que garanticen los derechos a una ciudadanía y alfabetización digitales en el marco de un paradigma tecnológico (Leduc & Acosta, 2017), educativo y social. Estas transformaciones, acorde con (Anijovich & Capelletti, 2018) exigen a los docentes nuevas competencias, les delega más responsabilidades y, consecuentemente, les demanda una cuota mayor de tiempo dedicado a su trabajo. Para los autores, estas condiciones redefinen la labor docente como una realización habilidosa, como una experiencia, una construcción individual que se realiza a partir de elementos sueltos y contradictorios, que terminan por nutrir el quehacer educativo.

La innovación digital en tiempos de pandemia no fue circunstancial ni estuvo encapsulada en la migración del conocimiento a las plataformas virtuales, sino que propuso un modelo de educación apoyado en TIC y con enfoque humanista. Por ello, es que cabe reflexionar ¿cuáles pueden y deben ser los criterios, principios y valores que deben orientar los ¿por qué? ¿para qué? y ¿cómo? de la presencia y usos de las TIC, y cuáles son los elementos emergentes que se requieren para garantizar la accesibilidad y reprimir tales brechas de desigualdad a nivel social.

CONCLUSIONES

La pandemia de COVID-19 exacerbó esas desigualdades ya existentes en el sistema educativo. Y para ello, la falta de acceso a dispositivos electrónicos y conexión a internet, tanto de docentes y estudiantes, visibilizó otra

brecha, la digital. En este escenario, los docentes a raíz de las reformas propuestas por el gobierno, coinciden en que los menos favorecidos fueron los estudiantes, quienes además de la conectividad y del acceso, carecían de habilidades digitales; y eso originó que el compromiso, los resultados de aprendizajes y la participación se vieran limitadas. Sin duda, los estudiantes encarnaron la exclusión educativa durante y después de la pandemia, muchos tuvieron que dejar la escuela y dedicarse a trabajar junto a sus familias, o al ejercicio de otras actividades que no guardan relación con la formación en la escuela y a lo largo de la vida.

Para el profesorado, el conocimiento mediado por la virtualidad requirió y requiere en el presente, de una estructura socioeducativa que opte por una modalidad basada en TIC. Esta no se ha convertido en la brújula de la educación, es uno de los dispositivos emergentes que más conecta y mejora la educación de las personas y de los actores claves. Se crea la necesidad de un nuevo modelo de conciencia y formación social que integre lo tecnológico, sin descuidar lo humanístico y tenga como deber central la prioridad del trabajo en torno al conocimiento para construirlo, difundirlo y resignificarlo en función de las demandas socioeducativas. Tal como lo propone la educación intercultural, por flexibilizar y abrir espacios de cooperación y respeto para propiciar la igualdad de oportunidades dentro y fuera del sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018). *La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones*. Espacios en blanco. Serie indagaciones. Buenos Aires 28.1. p. 75-92.
- Borgström, M. (2015). Haciendo visible lo invisible en los encuentros humanos. Código, identidad y educación intercultural. *Revista de Educación* 0 (8), 2015, 69-84.
- Canclini, N. (2021). ¿Qué será la interculturalidad? *Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology*, (1) 18.
- CEPAL, N. (2020). *La pandemia del COVID-19 profundiza la crisis de los cuidados en América Latina y el Caribe*. Repositorio CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45335/S2000261es.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Díaz, V., Sampedro, B., Muñoz, J., & Salcedo, P. (2020). El blog en la formación de los profesionales de la educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(2).
- Dietz, G., & Cortés, S. M. (2021). Mexican intercultural education in times of COVID-19 pandemic. *Intercultural Education*, 32(1), 100-107.
- Dussel, I., & Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación. 1a ed. Ediciones Santillana.
- García, V., Aquino, S. & Ramírez, N. (2016). *Programa de alfabetización digital en México: 1:1. Análisis comparativo de las competencias digitales entre niños de primaria*. <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283146484003.pdf>
- Gómez Cano, C. A., Sánchez Castillo, V., & Santana González, Y. (2023). Factores que inciden en la procrastinación académica de los estudiantes de educación superior en Colombia. *Universidad y Sociedad*, 15(4), 421-431. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3995>
- Huaire, E., Herrera, A., Sifuentes, L., & Alfaro, M. (2023). Retorno a la presencialidad: Actitudes de los universitarios peruanos hacia el aprendizaje y poscrisis sanitaria. *Revista De Ciencias Sociales*, 29, 187-196. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i.40457>
- Kaplún, G. (2020). *Viral y vital. Ciudadanía, educación y comunicación*. Question/Cuestión. <https://doi.org/10.24215/16696581e349>
- Kuri-Morales, P., Betancourt, M., Velázquez O., Álvarez, C., & Tapia, R. (2006). Influenza Pandemic: Mexico's response. *Salud pública de México*, 48(1), pp. 72-79.
- Leduc, S., & Acosta, M. (2017). Las series para pensar los sentidos de la educación, más allá de la pantalla. *Cardinalis*, (9), pp. 200-212. <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/cardi/article/view/18945>
- Ministerio de Educación Ecuador (MINEDUC). (2021). *Acuerdo Ministeriales MINEDUC 2019-2021*. Registro Oficial Quito -Ecuador.
- Navarrete, R. (2016). El impacto negativo de las tecnologías en los adolescentes y jóvenes. *Medimay*, 22(3), pp. 158-172.
- OMS. (2019). *Coronavirus disease. 2019. (COVID-19) Situation Report-83*. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200412-sitrep-83-covid-19.pdf?sfvrsn=697ce98d_4
- Sosa, X & Molina, D. (2021). *Hombres y mujeres Velasquistas 1934-1972*. Quito: FLACSO Ecuador-Abya-Yala, pp. 284.

Torres, A., González, S., Pesántez, F., Cárdenas, J., & Valles, H. (2021). Políticas públicas educativas durante la pandemia: Estudio comparativo México y Ecuador. *Education Policy Analysis Archives*, 29(January-July), 88-88.

Tubay, F. (2021). Interculturalidad y TIC en los posgrados de educación en el Ecuador. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(3), e937-e937.

Villegas, M. (2020). Pandemia de COVID-19: pelea o huye. *Revista Experiencia en Medicina del Hospital Regional Lambayeque*, 6(1).

World Vision of Ecuador. (2022). *Diagnóstico sobre la situación de los derechos de las niñas, niños y adolescentes en el Ecuador, antes y después de la declaratoria de emergencia por COVID-19*. Publicaciones Vision World <https://info.worldvision.org/ec/mis-derechos-no-estan-en-cuarentena>