

Entre la

pedagogía

Reflexiones sobre la educación en

y las artes

Janina Suárez Pinzón • Jorge Tigreiro • Lisbeth Dávila • Rosario Saona
• Juan José Rocha • Geovanny Chávez • Elena Gui • Jefferson Cabrera •
Johnny Guerra • Marcela Barreiro • Alexander Mansutti • Luis D'aubeterre
• **EDITORES:** Pedro Mujica y Patricia Pauta Ortiz

Artes
EDICIONES

mz14
CENTRO DE PRODUCCIÓN
E INNOVACIÓN

* Los artículos que componen este libro han sido evaluados por pares ciegos

Entre la pedagogía y las artes

Reflexiones sobre la educación en artes

EDITORES

Pedro Mujica
Patricia Pauta Ortiz

AUTORES

Marcela Barreiro Moreira
Jefferson Cabrera Amaiquema
Geovanny Chávez Matute
Luis D'aubeterre
Lisbeth Dávila
Johnny Guerra Flores
Elena Gui
Alexander Mansutti-Rodríguez
Juan José Rocha
Rosario Saona
Janina Suárez Pinzón
Jorge Tigrero Vaca

Aartes
EDICIONES



Rector: William Herrera

Vicerrector Académico: Bradley Hilgert

Vicerrectora de Investigación y Posgrado: Olga del Pilar López

Entre la pedagogía y las artes
Reflexiones sobre la educación en artes

AUTORES: Pedro Mujica, Patricia Pauta Ortiz, Janina Suárez Pinzón, Jorge Tigreiro Vaca, Lisbeth Dávila, Rosario Saona, Juan José Rocha, Geovanny Chávez Matute, Elena Gui, Jefferson Cabrera Amaiquema, Johnny Guerra Flores, Marcela Barreiro Moreira, Alexander Mansutti-Rodríguez, Luis D'aubeterre

COLECCIÓN ENSAYO

D. R. © Universidad de las Artes

D. R. © de los autores

Todos los capítulos pasaron por la evaluación de doble par ciego.

ISBN: 978-978-9942-977-51-9



Director: José Miguel Cabrera Kozisek

Diseño y maquetación: José Ignacio Quintana Jiménez

Corrección de textos: Silvia Daniela Zeballos Manosalvas

MZ14, Av. 9 de Octubre y Panamá

Guayaquil, Ecuador

editorial@uartes.edu.ec



Índice

Introducción 9

Iniciativas pedagógicas en artes para vinculación con la comunidad en época de pandemia

Janina Suárez Pinzón y Jorge Tigrero Vaca.....	15
Introducción.....	16
Marco teórico.....	18
Planteamiento del problema.....	20
Metodología.....	26
Vinculación virtual con la comunidad.....	31
Discusión y conclusiones.....	35

Elaboración y aplicación de guías didácticas para la enseñanza-aprendizaje de los currículos artísticos en un entorno virtual de aprendizaje

Lisbeth Dávila y Rosario Saona.....	41
Introducción.....	43
El diseño del proceso didáctico en Entornos Virtuales de Aprendizaje.....	45
Metodología visual.....	49
Microportadilla.....	49
Recursos interactivos: la sensación de salir del EVA.....	50
Rúbricas de evaluación.....	52
Proceso de sistematización.....	54
Agradecimientos.....	56

Una aproximación a la educación expandida

Pedro Mujica.....	59
¿Qué es la educación expandida?.....	59

Características y didácticas.....	69
Algunas experiencias didácticas en la educación expandida.....	71
Pedagogía de los ciudadanos.....	77
A modo de conclusión.....	77

El currículo y sus desafíos a nivel metodológico, de la teoría a la praxis y de los contenidos a la centralidad del ser humano. Una propuesta desde las artes

Juan José Rocha y Geovanny Chávez Matute	81
El currículo, Ecuador y sus particularidades.....	82
Cambiar la cuestión metodológica.....	85
La pedagogía en artes como metodología de educación: casos concretos.....	89
Pedagogía teatral: un aporte a la educación desde el teatro.....	94
Conclusiones.....	96

Identidad vs. sentido de pertenencia. Tendiendo puentes mediante la apropiación en el diseño de productos trans- y multidisciplinares en aulas virtuales

Elena Gui y Jefferson Cabrera Amaiquema.....	101
Introducción. De nuestras consideraciones: principios teóricos y epistémicos.....	103
Estado de la cuestión: los puentes se crean a partir de cuestionamientos.....	104
Entendimiento del discurso contemporáneo. ¿Qué tiene que ver transdisciplinariedad, identidad y sentido de pertenencia con educación?.....	106
Metodologías estructurales: pedagógicas transdisciplinares en entornos virtuales.....	111
Evaluación de los procesos transdisciplinares.....	114
Percepciones de la educación contemporánea: identidad vs. sentido de pertenencia.....	117

**Residencia de Investigación Artística como innovación
didáctica en procesos de formación docente en Ecuador**

Johnny Guerra Flores y Marcela Barreiro Moreira.....	123
Introducción.....	124
Objetivos.....	126
Justificación.....	127
Marco teórico.....	127
Marco metodológico.....	136
Conclusiones.....	151

**Aproximaciones culturales y polisemias artísticas:
relatos y aportes para abordajes etnográficos**

Patricia Pauta Ortiz y Alexander Mansutti-Rodríguez.....	155
Introducción.....	157
La polisemia y el arte.....	157
Aproximaciones hacia el control cultural.....	160
Ilustrando las polisemias: relatos desde las experiencias.....	165
Escaramuzas polisémicas: aportes para abordajes etnográficos.....	170
Conclusiones.....	173

**Desarrollo de competencias, didácticas activas
y formación virtual en Pedagogía de las Artes
y Humanidades UNAE: una microetnografía analítica**

Luis D'aubeterre.....	177
Introducción.....	178
Planteamiento del problema.....	178
Aspectos contextuales de la investigación.....	181
Aspectos metodológicos y procedimentales.....	185
Análisis de resultados.....	195
Conclusiones.....	198

Biografías de los autores.....	203
--------------------------------	-----

Desarrollo de competencias, didácticas activas y formación virtual en Pedagogía de las Artes y Humanidades UNAE: una microetnografía analítica

Luis D'aubeterre

Universidad Nacional de Educación
daubeterre@unaeeu.onmicrosoft.com

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue desarrollar competencias investigativas, digitales, comunicativas y de autogestión del aprendizaje, en estudiantes de seis paralelos del primer ciclo de estudios universitarios de la asignatura Lenguaje Artístico y Comunicación: Teoría y Praxis, en la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Se aplicaron de forma combinada tres estrategias didácticas activas propuestas en el Modelo Pedagógico UNAE: Aula Invertida, Aprendizaje por Descubrimiento y Aprendizaje Basado en Proyectos. La investigación se llevó a cabo en la modalidad de enseñanza-aprendizaje virtual mediante la plataforma Zoom, implementada en la UNAE en el 2020 y 2021, a raíz de la emergencia sanitaria impuesta por la pandemia del COVID-19.

El diseño de investigación fue de campo, con un enfoque cualitativo propositivo, de tipo etnográfico-descriptivo e interpretativo. Participantes: N = 150 estudiantes, distribuidos en paralelos 1 y 2, primer ciclo, carrera Pedagogía de las Artes y Humanidades (UNAE), durante 3 semestres sucesivos (2020-2021). Los resultados evidenciados en procesos dinámicos durante las clases virtuales y en los productos

de aprendizaje elaborados grupalmente por los estudiantes de los seis paralelos, permiten inferir que desarrollaron competencias investigativas, comunicativas, digitales y de autogestión del aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: didácticas activas, desarrollo de competencias, virtualidad.

1. Introducción

A pesar de los esfuerzos, inversiones y logros alcanzados por el Ministerio de Educación del Ecuador desde hace más de una década, en la mejora de los estándares de calidad de las instituciones educativas y en el incremento significativo del nivel de conocimientos y competencias de los estudiantes ecuatorianos de todos los niveles educativos del país, el informe presentado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval¹), respecto a los logros alcanzados y los nuevos desafíos de la Educación en Ecuador para el año 2018, permite concluir que aún persisten problemas importantes respecto a la calidad educativa y a los conocimientos y competencias básicas de los bachilleres que egresan y aspiran continuar sus estudios en las Instituciones de Educación Superior.

2. Planteamiento del problema

A través de las cuatro primeras tareas y actividades grupales del sílabo de la asignatura Lenguaje Artístico y Comunicación: Teoría y Praxis, del primer ciclo de la carrera de Pedagogía de las Artes (UNAE), se evidenció que las competencias básicas de los estudiantes presentaban una serie de carencias y dificultades.

¹ Instituto Nacional de Evaluación Educativa, *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos* (Quito, INEVAL Ed, 2018).

des. La mayoría de ellos (80-85 %) tenía problemas al exponer sus competencias: lógico-matemáticas, de lectoescritura, de análisis-síntesis y decodificación de textos escritos, composiciones visuales, sonoras y espaciales. Probablemente, esto reflejaría la manera en la que aprendieron durante su experiencia escolar básica y secundaria: memorizando, reproduciendo y repitiendo esquemas de acción sin analizar, interpretar, comprender e integrar procedimientos lógicos implícitos en sus procesos cognitivos.

Al respecto, un estudio recientemente publicado por Espinoza, Córdor y Calvas² (2021), sobre el nivel de logro alcanzado en la prueba Ser Bachiller 2020, por un grupo de 454 bachilleres, aspirantes a ingresar en una universidad ecuatoriana de Quito, evidenció que el promedio general fue 644 puntos; 56 puntos menos que la media nacional de 700 Pts. Asimismo, en dicho estudio se evaluaron las cuatro competencias básicas (comunicativa, científica, matemática y de razonamiento abstracto³), establecidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), necesarias para la formación universitaria, encontrándose los siguientes valores promedios: competencia comunicativa = 651 puntos (49 pts. por debajo de

2 Espinoza Daniel, Santiago Córdor y Vanessa Calva, «Las competencias básicas como derecho a una educación de calidad en los aspirantes a la universidad», *TSAFIQUI, Revista Científica en Ciencias Sociales* 16, (Junio 2021): 71-82.

3 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, *La definición y selección de competencias clave* (2005). La OCDE define las siguientes competencias básicas necesarias para los estudios universitarios: a) Competencia comunicativa es la capacidad para comprender, utilizar, reflexionar e interactuar con textos escritos para construir conocimientos y participar socialmente de manera efectiva. b) Competencia matemática: capacidad para analizar, discernir, aplicar e interpretar datos, conceptos y procedimientos matemáticos en diferentes escenarios, para explicar o predecir fenómenos, emitir juicios y tomar decisiones asertivas. c) Competencia científica: capacidad evaluativa de ideas y argumentos científicos; asimismo, es la capacidad para idear, ejecutar, razonar, explicar y evaluar una investigación e interpretar datos. d) Razonamiento abstracto: capacidad para concebir, idear, aplicar, imaginar, discernir, desplazar objetos en el espacio con dos o tres dimensiones; también es la capacidad para convertir datos en ideas, modelos o conceptos, construyendo y sintetizando aprendizajes nuevos.

la media teórica); competencia científica = 650 puntos (50 pts. por debajo de la media teórica); matemáticas = 623 puntos (77 pts. por debajo de la media teórica); y razonamiento abstracto = 651 puntos (49 pts. por debajo de la media teórica).

En cuanto a las competencias digitales, desde el 2016, la Comisión Europea, mediante un estudio realizado por Vuorikari, Punie, Carretero & Van den Brande⁴, definió «la estructura de competencias digitales para los ciudadanos»⁴ como las habilidades que estos tienen que desarrollar para comprender, usar y evaluar de forma crítica y eficiente los medios y recursos digitales aplicados en todas las dimensiones vitales de la sociedad del siglo XXI, es decir, tanto en el trabajo como en el ocio y la comunicación. Esta misma estructura de competencias fue asumida en el año 2020 por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de España (Intef)⁵, para definir la competencia digital docente, entendida como la habilidad que este tiene que desarrollar para comprender, usar y evaluar de forma crítica y eficiente los medios y recursos digitales de comunicación aplicados al campo de su praxis pedagógica. En ambos documentos, las áreas que componen dicha competencia digital son: «1) Informatización y alfabetización informacional, 2) Comunicación y elaboración, 3) Creación de contenidos digitales, 4) Seguridad y 5) Resolución de problemas». Entendiendo que estas competencias «son indispensables para participar de forma significativa en la nueva sociedad y economía del conocimiento»⁶ global e interconectada en la cual convivimos.

Con respecto a esto, la investigación realizada en la Universidad Técnica Particular de Loja por Vargas, Iriarte, Rivera,

4 Riina Vuorikari, Yves Punie, Stephanie Carretero & Lieve Van den Brande, *Dig-Comp2.0: The Digital Competence Framework for Citizens* (Joint Research Center- European Commission, 2016).

5 INTEF, *Marco común de competencia digital docente* (Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2020).

6 INTEF, *Marco...*, 5.

Marín y Velásquez⁷, permitió determinar que apenas el 8 % de todas las destrezas que se contemplan en el currículo del Bachillerato Unificado, contribuye a desarrollar competencias mediáticas de los bachilleres ecuatorianos, lo que limitaría su capacidad para percibir, analizar, discriminar y desarrollar una comunicación académica eficiente y efectiva, utilizando medios y Tecnologías digitales de Información y Comunicación (TIC).

No obstante, a pesar de esta constatación curricular, encontramos que los bachilleres que ingresan al primer ciclo de estudios universitarios de la carrera PAH-UNAE, ya tienen cierto nivel de desarrollo en algunas competencias digitales básicas, adquiridas de manera empírica e informal. Probablemente, aquello se debe al contacto lúdico temprano y al uso cotidiano que estos jóvenes hacen de las TIC en las redes sociales. Al ingresar a la universidad, ellos ya han internalizado nuevos códigos tecno-comunicacionales para aprehender la realidad social en la cual viven e interactúan con sus pares y con los «otros». Se trata de un fenómeno local y global que obliga a una necesaria revisión de las prácticas de enseñanza-aprendizaje aplicadas por los docentes de todo el sistema educativo, dentro y fuera de sus aulas.

3. Aspectos contextuales de la investigación

Se estima que la reciente experiencia nacional y mundial de migración educativa hacia la virtualidad, a consecuencia de la pandemia del COVID-19, ha significado un momento histórico en el que se ha acelerado la transformación de las prácticas pedagógicas en todos los niveles de la educación ecuatoriana pro-

7 Andrade Vargas, Lucy, Margoth Iriarte Solano, Diana Rivera-Rogel, Isidro Marín-Gutiérrez & Andrea Velásquez Benavides, «Competencias mediáticas de estudiantes de bachillerato en Ecuador frente al currículo escolar», en *Comunicación, Traducción e Interpretación / Communication, Translation and Interpreting*. MonTI Special Issue 5, (2019), 166-186.

movida por la presencia protagónica de las tecnologías digitales y su impacto, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en los mecanismos de inclusión-exclusión que ellas producen. Tales circunstancias han sido reportadas por diversas investigaciones⁸. Las nuevas tecnoexclusiones sociales, muy graves en los sectores sociales más vulnerables, han estado asociadas a las limitaciones económicas de buena parte de la población nacional, al analfabetismo digital y a la falta de conexión a Internet⁹.

Como señalan la Cepal¹⁰ y autores como Trucco y Pama¹¹, a pesar del esfuerzo de los países latinoamericanos por reducir las brechas socioeconómicas de acceso al mundo digital y de la presión del mercado global para incrementar la conectividad telefónica móvil, sigue habiendo una considerable exclusión en el uso efectivo de los recursos digitales del ciberespacio que afectan a un porcentaje importante de la población en el subcontinente.

Por otra parte, a nivel local, un aspecto clave que caracterizó la fase inicial del viraje hacia la educación *online*, fue el poco entrenamiento y preparación institucional que tuvo la

8 Johanna Alexandra Bonilla-Guachamín, «Las dos caras de la educación en el COVID-19», *CienciaAmérica*, 9 (2) (2020); Informe CEPAL-UNESCO, «La Educación en tiempos de la pandemia COVID-19» (2020); Omar Cándor-Herrera, «Educar en tiempos de COVID-19», *CienciaAmérica* 9 (2) (2020); Ángel Vivanco Saraguro, «Teleeducación en tiempos de COVID-19: Brechas de desigualdad», *CienciaAmérica* 9 (2) (2020).

9 Según el Instituto de Estadística y Censos (INEC), en 2018, el analfabetismo digital en la población ecuatoriana era del 10.7 % y alcanzó el 19 % en población rural. Más de 75 % de hogares no tenía computador, y apenas 11.2 % tenía dos computadores: de escritorio y portátil. 38.1 % de la población tenía celular inteligente y solo 36 % lo usaba conectándose en redes sociales. Solo 14.7 % de los hogares tenía acceso a Internet. Aunque no se dispone aún de estadísticas actuales, muy probablemente estas cifras hayan aumentado significativamente durante los dos últimos años de la pandemia COVID-19 (INEC, *Encuesta Multipropósito-TIC-2018-*).

10 Informe Cepal-Unesco, «La educación en tiempos de la pandemia COVID-19» (2020).

11 Daniela Trucco y Amalia Palma, *Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay* (CEPAL, 2020).

mayoría de los docentes de la UNAE para gestionar las aulas virtuales y planificar de forma eficiente las clases mediante el uso intensivo y diversificado de recursos y ambientes virtuales de aprendizaje. A pesar de su relativa familiaridad en el uso de estos recursos combinados con las didácticas activas durante las clases presenciales, no obstante, las nuevas condiciones de confinamiento y virtualidad, evidenciaron la carencia de competencias digitales consolidadas en la mayoría de los docentes.

Esta insuficiencia en el desarrollo de la competencia digital y de la educomunicación en el contexto docente iberoamericano, ha sido ampliamente investigada por autores como Pincay¹², Osuna y López¹³ o Cabero y Marín¹⁴, dejando muy claro que el uso de las TIC en ambientes virtuales de formación aún es limitado, con poco conocimiento técnico sobre su manejo y la gestión didáctica no presencial. Subrayan que la educación virtual plantea un enorme reto estructural y funcional en el desempeño de las instituciones y los actores educativos, en función de alcanzar estándares internacionales de calidad.

Recientemente, Martínez y Garcés¹⁵, publicaron un interesante estudio descriptivo aplicando una encuesta a la población (N = 52) de docentes universitarios de una universidad ubicada en el Valle del Cauca (Colombia), a fin de determinar el nivel de competencias digitales que estos tenían frente a la educación virtual implementada de emergencia, a raíz de la pandemia del COVID-19. Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de estos docentes afirmó tener facilidad para

12 Jorge Iván Pincay Ponce, «Reflexiones sobre la accesibilidad web para el contenido educativo en los sistemas de administración de aprendizaje», *Revista electrónica formación y calidad educativa* 6 (2018): 193-206.

13 Sara Osuna Acedo y Javier López Martínez, «Modelo de evaluación educomunicativa en la educación virtual», *Opción* 31 (2015): 832-853.

14 Julio Cabero Almenara y Verónica Marín Díaz, «Miradas sobre la formación del profesorado en tecnologías de información y comunicación (TIC)», *Enl@ce Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento* 11 (2), (2014): 11-24.

15 Josnel Martínez-Garcés y Jacqueline Garcés-Fuenmayor, «Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19», *Educación y Humanismo*, 22 (39), (2020).

buscar clasificar información digital de bibliotecas y repositorios en la red (78.85 %), así como también sabía compartir información con sus estudiantes de manera fluida utilizando recursos digitales (50 %), editando contenidos digitales (40.38 %), protegiendo sus datos personales (40.38 %) y desarrollando competencias para resolver diversos tipos de problemas con la TIC (42.31 %). No obstante, se evidenció que las competencias más débiles fueron la creación de contenido digital para sus clases (32 %) y la falta de seguridad digital en la protección de datos y de identidad (23.08 %).

Si bien, hasta ahora, en la UNAE no se dispone de datos cuantitativos equivalentes acerca del nivel de competencias digitales en la población docente. No obstante, es probable que entre el segundo ciclo 2020 y el primer ciclo 2021, haya habido un incremento de dichas competencias, tanto por el autoaprendizaje empírico desarrollado individual y colaborativamente por los docentes, como por las capacitaciones que realizaron en ambos interciclos.

A pesar de este contexto, desde marzo-abril del año 2020, el arribo de los bachilleres a la UNAE para cursar su primer ciclo en la carrera Pedagogía de las Artes y Humanidades, implicó, tanto en su registro como en los demás procesos académico-administrativos, el uso intensivo de Internet y de diversos recursos virtuales de aprendizaje. Rápidamente, tuvieron que habituarse a la mediación tecnológica del Moodle y de la plataforma Zoom, para conocer a sus docentes y compañeros del paralelo, descargar y manejar información, recursos y aplicaciones digitales, organizar sus grupos de estudio mediante las redes sociales (WhatsApp y Facebook, particularmente), subir sus trabajos grupales e individuales al Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje (EVEA) de la universidad, aprender un nuevo Código de Convivencia virtual para relacionarse e interactuar de forma efectiva y eficiente con todos los actores educativos del «eco-cyber-sistema» que se ha instalado para construir comunidades virtuales de aprendizaje en la universidad.

4. Aspectos metodológicos y procedimentales

El diseño de esta investigación fue de campo, entendiendo al aula virtual de la plataforma Zoom como el «lugar-escena» específico de encuentro-despliegue de estas experiencias de enseñanza-aprendizaje, desde un enfoque cualitativo propositivo, de tipo etnográfico-descriptivo e interpretativo. Los participantes fueron 150 estudiantes, distribuidos en los Paralelos 1 y 2 del primer ciclo de la Carrera Pedagogía de las Artes y Humanidades (UNAE), durante 3 semestres sucesivos, entre los años 2020 y 2021.

Partiendo del Modelo Pedagógico de la UNAE¹⁶, desde el inicio del ciclo, a todos los grupos de estudiantes de los seis paralelos considerados, se aplicó una misma estrategia general de didácticas activas, al combinar: Aula Invertida, Aprendizaje por Descubrimiento y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Desde el principio pedagógico, pragmático y constructivista del «Aprender haciendo», en cada paralelo de la asignatura se abrió un grupo de WhatsApp para hacer más eficiente el flujo de información entre docente-estudiantes. Se pidió a todos los estudiantes organizarse en pequeños grupos de estudio para planificar, buscar e intercambiar información, elaborar propuestas de trabajo, exponerlas y auto-co-hetero evaluarlas; siguiendo el cronograma de temas del sílabo y utilizando los recursos digitales compartidos en el Aula Virtual del Sistema de Gestión Académico UNAE. Estos grupos se mantuvieron hasta el final del ciclo.

Al promover el Aula Invertida como *modus operandi* de las clases, los estudiantes tuvieron que asumir cuotas de responsabilidad compartida en la preparación de los contenidos que serían expuestos, discutidos grupalmente y auto-co-hetero

¹⁶ Universidad Nacional de Educación, *Modelo Pedagógico de la UNAE* (Javier Loyola-Ecuador: UNAE, 2018).

evaluados al final de cada sesión. Ello implicó el uso intensivo de redes sociales, la búsqueda de tutoriales y el uso de las plataformas digitales. Al mismo tiempo, a medida que iban asimilando esta nueva forma de aprender, los estudiantes fueron construyendo sus propios espacios virtuales de cooperación y una comunidad virtual de aprendizaje. Al tener que exponer grupalmente sus trabajos temáticos, aplicaron el Aprendizaje por descubrimiento de aplicaciones, recursos e información multimedia que nunca habían utilizado (Power Point, Canvas, Genial.ly, Prezi, entre otras). Además, se llevó un registro de todos sus trabajos y aportes tanto en un Padlet, como en un portafolio digital individual. Asimismo, cada semana se organizaban chats en el Aula Virtual. A través del ABP, todos los estudiantes participantes del estudio, se enfrentaron a situaciones desafiantes, ya que el examen final fue diseñar, editar y proyectar ante un jurado evaluador, un proyecto-video de Investigación Documental Digital (entre 5 y 10 minutos), sobre un tema de la asignatura previamente seleccionado.

4.1. Descripción microetnográfica de algunas experiencias del Aula Virtual Zoom

Entre los estudiantes que, en 2020 y 2021, ingresaron al primer ciclo de la carrera Pedagogía de las Artes y Humanidades, se percibió una particular excitación, entusiasmo e interés por este contexto novedoso que les planteaba la virtualidad. Tradicionalmente, el hecho de comenzar los estudios universitarios supone una serie de rituales de transición a otra etapa de la vida juvenil, que fueron eliminados por la condición virtual, junto con toda la interacción social del recibimiento, el encuentro y reconocimiento mutuo entre pares, para marcar un hito en la historia personal y estudiantil de quienes ingresan a la universidad. Sin embargo, la extrañeza del nuevo contexto tecnológico pareció contener una cierta positividad contemporánea, íntimamente ligada al prestigio de lo *techno* que confirmaría

la condición de *millennials* o «nativos digitales» de estos nuevos estudiantes: aulas asépticas, sin paredes ni cercanías, estética predefinida en los materiales y recursos digitales de aprendizaje, ausencia de contacto físico o sensorial, diferente al de la virtualidad, pero con sobre abundancia de tecnomediación socio-relacional. Todas estas condiciones parecieron estimular a los estudiantes y producir altas expectativas sobre lo que se podría hacerse y experimentar en estas condiciones educativas atípicas.

4.1.1. Acto I: microetnografía (junio 2021)

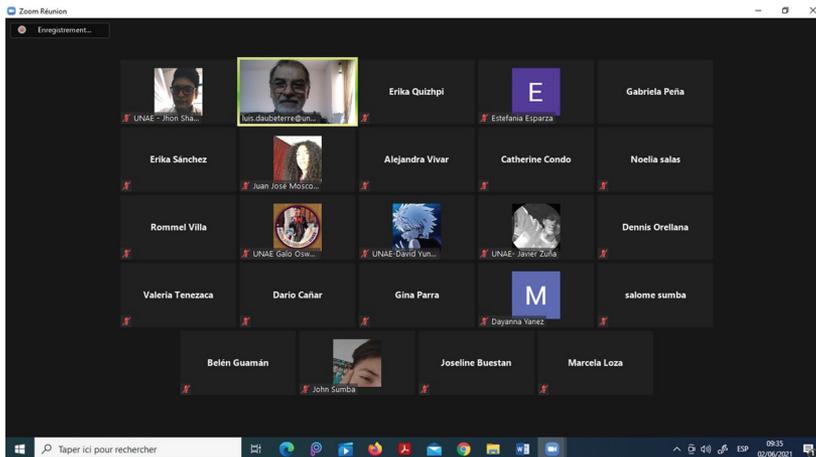
Me conecté al Aula Virtual Zoom hace unos minutos y estoy esperando a que los estudiantes se conecten. Me veo en la pantalla, la ajusto, centrándola un poco, abro archivos que compartiré con los estudiantes. En YouTube, busco dos videos para proyectarlos; ajusto la distancia de mi silla y..., de pronto: comienzan a encenderse algunas pantallitas negras, rectángulos muy cercanos. La mayoría tiene escritos los nombres del estudiante, algunos han subido una fotografía o un avatar. Uno a uno, comienzan a ingresar a esta aula virtual. A medida que ingresan y conectan su audio, me saludan con un «¡Buenos días, *licen!*»; y yo les voy respondiendo. Como comienzan a conectarse muchos, dejo de saludarlos individualmente por su nombre y, cuando ya están unas 16 pantallitas presentes, saludo a todos. Ellos a su vez, ritualmente, responden con el «¡Buenos días, *licen!*», que durante tantos años han utilizado con sus docentes de Básica y Bachillerato. De inmediato, hago un recordatorio de lo tratado la semana anterior y concluyo con: «¿*Preguntas, dudas, opiniones; algo que quieran compartir?*»... ¡Nada: silencio total! Entonces, les comparto un video de YouTube: una obra corta de teatro del absurdo argentino: *Decir sí*; a fin de conectarlos con lenguajes artísticos desconocidos por ellos.

Todas las semanas cambio el «lenguaje artístico» de bienvenida. Una vez proyectamos una obra de danza contemporá-

nea de un grupo latinoamericano; en otra oportunidad fue una exposición de pintura con seis artistas escultores anglosajones, usando materiales de reciclaje en sus propuestas. Otra vez ha sido un *performance*, *Luto*, en Ciudad de México. También hemos compartido géneros de música poco común. De hecho, hace dos semanas, disfrutamos de un impresionante concierto con tres ensambles sinfónicos en la sala de conciertos de la *Maison de Radio France*, en París, interpretando música contemporánea electroacústica serial de Karlheinz Stockhausen.

En otra ocasión se trató de un concierto de Pierre Boulez. También hemos compartido música tradicional tailandesa. Y así, hemos ido teniendo unas cortas visitas panorámicas, para introducir algunos lenguajes, desde la facilidad que procura Internet con recursos multimedia de los que disponemos en esta aula virtual. Siempre y cuando no falle la conexión.

Imagen 1: Aula Virtual como escenario de representación



Fuente: Zoom, captura de pantalla. Clase virtual con estudiantes del P1, primer ciclo, de PAH¹⁷ (D'aubeterre, 2021).

17 Los estudiantes de este paralelo dieron su consentimiento informado escrito para proyectar esta y otras imágenes de la investigación.

En los primeros dos meses del ciclo, la inestabilidad en la conexión de Internet ha sido un problema muy estresante para mí como docente y, sin duda, también para mis estudiantes. Ha habido días en los que la clase ha sido interrumpida más de seis veces. Aparte de la ruptura de la comunicación y del desorden que implica en la actividad, eso genera frustración y una profunda molestia que, al principio trataba de no transparentar, pero luego decidí expresarla comedidamente: sincerando y siendo honesto con mis estudiantes. Esta situación me obligó a cambiar de operadora e instalar una conexión por fibra óptica, tras lo cual la conexión a Internet mejoró notablemente. Aunque, muy de vez en cuando, ¡se cae!

4.1.2. Primer ejercicio interpretativo

A medida que nos familiarizamos con ella, el Aula Virtual Zoom se presenta como un espacio cómodo, práctico, relativamente versátil y de aparente control absoluto, en el cual «nadie molesta». Que no haya ruido de pupitres ni mesas chirriando contra el piso, que nadie interrumpa (salvo cuando alguien deja su micrófono abierto, pero que el docente siempre puede silenciar); todo esto da la impresión de que el ideal disciplinario del control docente (tan preconizado en la tradición educativa iberoamericana) se hubiese concretado perfectamente «aquí», en este «no lugar» de la plataforma Zoom. Sin embargo, se trata de una ficción de dominio tecnomediatizado que permite experimentar el aula virtual de cualquier plataforma digital. De hecho, como se verá más adelante, se trata de una ilusión de control que pronto se desvanece, con la experiencia etnográfica aquí registrada.

En este sentido, la contrapartida de esa sensación de control del aula virtual es el poder que el estudiante descubre al dejar de mostrarse, al escabullirse y «escondarse» de nuestra mirada y nuestros sentidos, impidiéndonos tener contac-

to sensorial con él. Nuestros estudiantes se nos convierten en sombras que solo dejan un rastro fijo con sus pantallas rectangulares. Esto, cada cierto tiempo, puede generar en el docente un sentimiento de desolación, vacío e incertidumbre sobre la calidad de su actuación pedagógica: una desazón que molesta e irrita, al no poder saber si lo que se está comunicando llega a producir algún tipo de efecto cognitivo, emocional, conductual o de cualquier otro tipo en esa audiencia silente, invisible.

4.1.3. Acto II: segunda microetnografía (octubre 2020)

Hoy corresponde al paralelo 2 de la asignatura hacer una presentación utilizando una aplicación con diapositivas: PowerPoint, Prezi o Canva, que, últimamente, se ha puesto de moda entre los estudiantes. Deben alternarse en el turno de palabra para explicar algunas teorías de la comunicación visual que han estudiado previamente durante la semana anterior, siguiendo instrucciones en su Aula Invertida, respecto a su trabajo individual y grupal colaborativo.

Para esto, los estudiantes contaron con dos artículos y tres videos propuestos. Estos materiales digitales les fueron suministrados a través del EVEA y del WhatsApp grupal para su correspondiente análisis. Ya los grupos han trabajado juntos, sus miembros se conocen y han tenido presentaciones previas, recibiendo algunas retroalimentaciones del profesor para corregir elementos de forma y de fondo, de manera que sus presentaciones sean más fluidas y menos cargadas de texto.

El primer grupo estuvo compuesto por Lys, Day y Eli¹⁸. Hicieron una excelente presentación de 10 minutos, aplicando una dinámica de montaje con un minivideo publicitario seleccionado por ellas en la web, que luego combinaron con sus diapositivas. Fue interesante porque nadie les sugirió que realizaran este montaje utilizando un minivideo promocional de

¹⁸ Los nombres de los estudiantes fueron intencionalmente alterados.

YouTube, a manera de ejemplificación de lo que luego analizaron con definiciones conceptuales sobre una teoría de la comunicación que explicaron a la audiencia.

Imagen 2: Interacción digital de grupos exponiendo sus trabajos en la clase



Fuente: Zoom, captura de pantalla. Clase virtual con exposición de estudiantes del P2, primer ciclo de PAH (D'aubeterre, 2020).

Cuando Day comenzó a hablar, se oyeron ruidos caseros. Aparentemente, estaba en la cocina o quizás sentada en la mesa del comedor de su casa, pues se oía el ruido de un chorro de agua que caía en un lavaplatos, captándose el choque entre platos, vasos y cubiertos. Asimismo, se oían comentarios lejanos de una señora hablándole a alguien, ¿o pensando en alta voz? Una situación parecida también ocurrió cuando Eli, la tercera ponente, encendió su micrófono para continuar con la exposición de su ponencia. Todos pudimos oír el canto de un gallo y unas gallinas cacareando en algún lugar cercano. Esto sugirió varias imágenes sobre el paisaje doméstico de su casa: un lugar abierto, una casa en el campo con animales que, seguramente, formarían parte de su cotidianidad, al compartir labores agrícolas con su familia. De hecho, muchos

de nuestros estudiantes provienen de estratos socioeconómicos muy humildes: viven en el campo, en comunidades campesinas rurales, con restricciones materiales y problemas de conectividad a Internet; pero también, con amplios espacios naturales y una importante vida comunitaria y, cuando participan en los debates intergrupales, se oyen perros, gatos, ovejas, vacas y personas hablando o trabajando cerca. Ocurre de manera frecuente que en las clases se filtren los ruidos domésticos de la casa de nuestros estudiantes, con su carga de intimidad compartida con sus mascotas y los familiares con los que conviven. Esta intrusión tecnológica reciente en los ambientes familiares de los estudiantes, sería impensable en condiciones de presencialidad.

El siguiente grupo en exponer utilizó la aplicación Canva, apreciada por su estética juvenil con colores pasteles, formas y figuras estilizadas que ahora compite con las aplicaciones Prezi y PowerPoint. Es admirable la capacidad de autoformación de estos chicos en el manejo de recursos digitales mediante los tutoriales de YouTube y el ensayo y error.

Apenas tienen dos meses de haber ingresado a la UNAE y ya han internalizado algunas competencias organizativas entre ellos, logrando sincronía y eficiencia en sus trabajos, además de conocimientos prácticos y una cierta fluidez comunicacional que los hace más seguros de sí mismos. Aunque, a menudo, recurren a la lectura de párrafos extraídos de los textos y videos que han analizado, no obstante, ya han ido apropiándose de algunos conceptos fundamentales que esgrimen en sus argumentaciones en los chats y debates que hemos tenido.

El tercer grupo de estudiantes, compuesto por Os, Geo, Mar, Pao y Jon, me sorprendió mucho, ya que organizaron una dinámica inesperada, con la aplicación Quizizz que, en lugar de generar temor o nerviosismo, hizo que los chicos se divirtieran durante cinco minutos, como si se tratara de un juego. Hace tres semanas, les había aplicado un *quiz* de op-

ciones múltiples, usando una aplicación disponible en la plataforma Zoom, pero el formato colorido e interactivo del Quizizz fue realmente atractivo y despertó el interés de la clase. Al terminar su exposición, les pregunté por qué decidieron usar este recurso y ellos explicaron que su intención fue verificar si sus compañeros habían aprendido los conceptos e ideas principales de la teoría de la comunicación estudiada.

Las dos siguientes exposiciones grupales siguieron una cadencia y desenvolvimiento positivo y aceptable. Lo más notorio fue que en ambos grupos, al momento de exponer de una de las estudiantes, se oyó la voz de un niño pequeño de meses que, sin duda, estaría sentado con su mamá y la interrumpía balbuciendo, emitiendo sonidos y risas, llamando su atención. En varias ocasiones, una de las estudiantes apagó el micrófono y, cuando decidió llevar al niño a otro lugar (o quizás, entregarlo a otra persona), se disculpó y apagó su micrófono. Al retomar su exposición, oímos llorar al bebé a lo lejos.

4.1.4. Segundo ejercicio reflexivo

Otro de los aspectos evidenciados gracias a la modalidad virtual es que muchas de nuestras estudiantes son madres y, con frecuencia, los hijos pequeños se sientan en su regazo mientras ellas atienden la clase. Obviamente, este es un factor de distracción, pero que también humaniza la relación interpersonal de los estudiantes en su proceso de formación universitaria. El aula virtual deja de estar separada del mundo de la vida común y corriente, porque este se cuele por entre las microondas sonoras, develando algo de la humanidad de nuestros estudiantes: en sus hogares, con sus hijos, hermanos, tíos, padres, abuelos, mascotas y vecinos.

Cuando se oyen ruidos de vehículos, gritos de niños pequeños que juegan o pelean, reparaciones que se hacen en la casa, etc., los estudiantes piden disculpas al profesor y a la

audiencia por ese universo familiar de ruidos caseros «molestos». Estas tecnoinfidencias testimoniales, a veces dicen mucho de la estructura familiar extendida que aún persiste en el Ecuador del siglo XXI, así como de las condiciones materiales de vida familiar y las dificultades materiales que tienen nuestros estudiantes para disponer de un espacio propio, relativamente aislado y adecuado para recibir clases virtuales sin «perturbaciones» familiares. Es uno de los tantos aspectos que se evidencian cada vez que nuestros estudiantes encienden sus micrófonos para interactuar con sus celulares, tabletas o computadores.

Así las cosas, las cámaras de los estudiantes permanecieron generalmente, apagadas, salvo exigencia del docente o si había una situación especial como el examen. De lo contrario, los estudiantes rara vez encendieron sus cámaras. Probablemente, porque la intromisión visual sería excesiva y ello generaría mucha incomodidad o, quizás, vergüenza. Ese es otro de los aspectos críticos del «espacio solitario» que generan las aulas virtuales. Pero, con todo ello, hay mucho valor agregado de uso en las aplicaciones y funcionalidades tecnológicas que proponen las plataformas digitales que utilizamos. Por ejemplo, las salas Zoom, permiten de forma inmediata, dividir la clase en varios grupos virtuales de trabajo, distribuyéndolos separadamente para que interactúen y desarrollen alguna dinámica colaborativa de aprendizaje. Entre tanto, el docente va visitando a cada grupo para observar lo que hacen, intercambia ideas o recursos y los asesora. Ello permite multiplicar las posibilidades de trabajo en condiciones adecuadas y controladas, para que los estudiantes se concentren en elaborar análisis y síntesis, o preguntas para un debate, al mismo tiempo que pueden formatear su trabajo en un mapa conceptual o una diapositiva, etc. Adicionalmente, en dichas salas, los estudiantes también entablan conversaciones informales acerca de ellos mismos, lo cual les resulta vital.

5. Análisis de resultados

Con la virtualidad ha sido posible desarrollar cierta cantidad de actividades interactivas y usar recursos digitales que permitirían alcanzar un nivel de eficacia y eficiencia superior en el desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje que en las condiciones habituales de la presencialidad.

Coincidiendo con Varguillas y Bravo¹⁹, hay una gran versatilidad potencial en los contextos virtuales de aprendizaje que se han experimentado durante el confinamiento con nuestros estudiantes, a saber: a) sobreabundancia de información multimedia en la web; b) recursos digitales adicionales (*quick-tests*, foros, chats, videoconferencias, *Padlets*, memes, aplicaciones lúdicas de evaluación, etc.); c) aprendizaje interactivo y participativo; d) autogestión del aprendizaje y e) clases y retroalimentación sincrónica y asincrónica, adecuándose a la disponibilidad temporal y a la conectividad que tenga cada estudiante.

El ingrediente intersubjetivo emocional ligado al prestigio de la tecnología digital sería un aspecto fundamental que puede ser explorado junto con los estudiantes, por poco que se propicie situaciones de descubrimiento y retos cognitivo-creativos, permitiéndoles que vayan desempeñándose de forma más autogestionaria, colaborativa y, también, arriesgada. Para ello, el docente debe aplicar un principio de confianza en las capacidades instaladas en sus estudiantes para desenvolverse en el ecosistema digital educacional. Esta actitud docente clave fue aplicada sistemáticamente en esta experiencia. Aprovechar simultáneamente las destrezas y competencias digitales que los estudiantes ya tienen instaladas, por efecto de su familiaridad con el ciberespacio y lo digital, constituye un factor prometedor para una pedagogía exitosa que active su participación colaborativa voluntaria. De hecho, lo que se ha descubierto progresivamente con esta masiva experiencia de la virtualidad,

¹⁹ Varguillas y Patricia Bravo, «Virtualidad...».

es que nuestros estudiantes son capaces de responder a los retos que les plantea trabajar con didácticas activas tales como el Aula Invertida, Aprendizaje por Descubrimiento y Aprendizaje Basado en Proyectos, aprendizaje colaborativo en pequeños grupos, entre otras. Rápidamente, los estudiantes comprenden la lógica de navegar entre páginas académicas especializadas y populares, buscar tutoriales para aprender y enseñar a sus compañeros, el uso de diversas aplicaciones, iniciarse en actividades por descubrimiento y por ensayo y error, etc.

5.1. URL de algunos proyectos-videos grupales

https://drive.google.com/file/d/1wyJiVLOSmf2_KMJ4LV4zpZExT-GWtaGjL/view?usp=sharing

<https://www.youtube.com/watch?v=age2pFMHC-A&t=11s>

<https://www.youtube.com/watch?v=jFrIeecC8sY>

<https://youtu.be/ydnBQylQlLQ>

https://www.youtube.com/watch?v=6RTfdBQ3_6c

<https://www.youtube.com/watch?v=y8LsDRGWcm4>

https://www.youtube.com/watch?v=qRMO_pdiOik

<https://www.youtube.com/watch?v=hL1tOdvMoII>

<https://drive.google.com/file/d/1PazQoFVa2E4f8hjrxZUPI5WfPjxt-sI/view?usp=sharing>

<https://view.genial.ly/606a4a8ab2064f0d447b2d9d/presentation-abp-falta-de-interes-cultural-de-la-pintura-a-traves-de-los-tiempos>

Una importante herramienta para incrementar las competencias digitales, investigativas, comunicacionales, creativas y de autogestión del aprendizaje de los estudiantes, fue el ABP en la elaboración de proyectos-videos como estrategia didáctica de multiaprendizaje y para la evaluación final del ciclo. A partir de una serie de temas propuestos, cada grupo de estudiantes seleccionó uno que le motivó a desa-

rollar una investigación documental digital siguiendo pautas básicas de construcción desarrolladas en un taller corto. Dicho proyecto audiovisual grupal, permitió articular todo el desarrollo de la Unidad 3 del sílabo de la asignatura. El producto de aprendizaje resultante (video de 5-10 minutos) fue proyectado y evaluado por un jurado de docentes de la carrera de Pedagogía de las Artes. Los mejores videos fueron seleccionados para formar parte de una exposición virtual de productos de aprendizajes en las Jornadas Estudiantiles organizadas al concluir cada ciclo de estudios, siendo proyectadas vía *streaming* en la red social Facebook, a través de Facebook Live de UNAE.

En la medida en que los estudiantes percibieron la confianza depositada en ellos y se les motivó para que asumieran su propio proceso formativo (pero enmarcados en un dispositivo de tutoría y fluidez comunicativa con el docente), estas vivencias compartidas en la asignatura, hicieron posible un impresionante proceso de autogestión educativa en condiciones de virtualidad.

Al respecto, autores como Varguillas y Bravo²⁰ así como Copertari y Sgreccia²¹, han constatado que las modalidades de estudio virtual y a distancia permiten desarrollar importantes competencias y conocimientos indispensables para una educación a lo largo de la vida, tales como: la autogestión académica, el aprendizaje colaborativo mediante redes sociales y recursos virtuales de aprendizaje disponibles en la *web*, habilidades cognitivas y metacognitivas en los estudiantes (que el docente refuerza con tutorías), una auto-, co- y heteroevaluación continua de procesos y productos de aprendizaje, así como la personalización y flexibilización del proceso educativo.

20 Carmen Siavil Varguillas Carmona y Patricia Cecilia Bravo Mancero, «Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: análisis desde la mirada estudiantil», *Revista de Ciencias sociales*. XXVI (2020): 219-232.

21 Susana Copertari y Natalia Sgreccia, «Postgrados a distancia y virtualización en la Universidad Nacional de Rosario», *Educación y humanismo*, 13 (2011): 14-32.

6. Conclusiones

La educación virtual se inserta armónicamente en la lógica pragmática de las formas gregarias para interactuar informalmente con los pares, propia de estas generaciones de «nativos digitales». A pesar de las relativas limitaciones tecnológicas del docente y de los estudiantes, así como de las persistentes necesidades de formación y actualización en el manejo de estrategias y recursos digitales para la educación virtual, entre marzo 2020 y septiembre 2021, los resultados de aprendizaje expuestos por los estudiantes de seis paralelos del 1er ciclo de la carrera Pedagogía de la Artes y Humanidades de la UNAE, en la asignatura Lenguaje Artístico y Comunicación: Teoría y Praxis, permiten inferir que los alumnos desarrollaron competencias investigativas, digitales, comunicativas y de autogestión del aprendizaje que superaron las expectativas docentes, en función de su nivel de estudios básicos en la carrera.

El desarrollo de las competencias y conocimientos de estos estudiantes del primer ciclo correspondería a la lógica funcional de un proceso complejo propuesto por el Modelo Pedagógico constructivista de la UNAE²², en el cual se integran: «Aprender haciendo», la puesta en «práctica de la teoría y la teorización de la práctica» y la «esencialización del currículo»; así como el factor intangible de la confianza motivadora que deposita el docente en la potencialidad creativa de sus estudiantes, al tiempo que diseña un andamiaje de actividades retadoras, divertidas e interesantes, en las cuales se combinan ambientes y recursos virtuales para el aprendizaje, estrategias didácticas activas (aula invertida, ABP, aprendizaje colaborativo, etc.) y la autogestión, que es asumida por los estudiantes como condición contractual de confianza mutua con la asesoría tutorial docente, disponible a través de las redes y el Espacio Virtual de Experiencias Académicas (EVEA) de esta Universidad.

22 Universidad Nacional de Educación, *Modelo Pedagógico de la UNAE*.

Referencias bibliográficas

- Andrade-Vargas, Lucy, Margoth Iriarte Solano, Diana Rivera-Rogel, Isidro Marín-Gutiérrez y Andrea Velásquez Benavides. «Competencias mediáticas de estudiantes de bachillerato en Ecuador frente al currículo escolar». En *Comunicación, Traducción e Interpretación / Communication, Translation and Interpreting*. MonTI Special Issue 5, (2019): 166-186. <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.ne5.7>
- Bonilla-Guachamín, Johanna Alexandra. «Las dos caras de la educación en el COVID-19». *CienciAmérica* 9 (2), (agosto 2020), <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.294>
- Cabero Almenara, Julio y Verónica Marín Díaz. «Miradas sobre la formación del profesorado en tecnologías de información y comunicación (TIC)». *Enl@ce Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11 (2), (mayo-agosto 2014): 11-24. [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-MiradasSobreLaFormacionDelProfesoradoEnTecnologias-5101939%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-MiradasSobreLaFormacionDelProfesoradoEnTecnologias-5101939%20(2).pdf)
- CEPAL. «Los derechos de la infancia afrodescendiente en América Latina y el Caribe». *Boletín Desafíos* 22, (septiembre 2019), <https://www.cepal.org/es/publicaciones/tipo/boletin-desafios/22>
- CEPAL. *Informe CEPAL-UNESCO: La Educación en tiempos de la pandemia COVID-19* (agosto 2020), <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Cóndor-Herrera, Omar. «Educar en tiempos de COVID-19». *CienciAmérica* 9 (2) (agosto 2020), <https://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.281>
- Copertari, Susana y Natalia Sgreccia. «Postgrados a distancia y virtualización en la Universidad Nacional de Rosario». *Educación y humanismo*, 13 (enero-julio 2011): 14-32, <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2279>
- Espinosa Daniel, Santiago Cóndor y Vanessa Calva. «Las competencias básicas como derecho a una educación de calidad en los aspirantes a la universidad». *TSAFIQUI | Revista Científica en Ciencias Sociales* 16, (junio 2021): 71-82, <https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v12i16.876>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. *Marco común de competencia digital docente*. Ministerio

- de Educación, Cultura y Deporte: Madrid, España, 2017, https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Mar-co-Com%C3%BAN-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos*. Quito: INEVAL Ed., 2018. http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_201901091.pdf
- Martínez-Garcés, Josnel y Jacqueline Garcés-Fuenmayor. «Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19». *Educación y Humanismo*, 22 (39), (julio-dic. 2020), <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/4114>
- Ministerio de Educación de Ecuador. Plan Educativo COVID-19, 2020. <https://educacion.gob.ec/plan-educativo-covid-19/#:~:text=El%20Plan%20Educativo%20COVID%2D19,nacional%20y%20permite%20garantizar%20el>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, «La definición y selección de competencias clave», 2005, <https://bit.ly/3s-FrYmI>
- Osuna Acedo, Sara y Javier López Martínez. «Modelo de evaluación comunicativa en la educación virtual», *Opción*, 31, Número especial 2 (2015): 832-853. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20419/20332>
- Pincay Ponce, Jorge Iván. «Reflexiones sobre la accesibilidad web para el contenido educativo en los sistemas de administración de aprendizaje». *Revista electrónica formación y calidad educativa* 6, 1 (2018): 193-206, <http://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2553>
- Trucco, Daniela y Amalia Palma (eds.). *Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/18). Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020, <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45212-infancia-adolescencia-la-era-digital-un-informe-comparativo-estudios-kids-online>
- Universidad Nacional de Educación del Ecuador, *Modelo Pedagógico de la UNAE*. Javier Loyola, Ecuador: UNAE, 2018, <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2019/11/modelo-pedagogico-unae.pdf>

- Varguillas Carmona, Carmen Siavil y Patricia Cecilia Bravo Mancero, «Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: análisis desde la mirada estudiantil». *Revista de Ciencias sociales*, XXVI, 2020: 219-232. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/racs/article/view/34119>
- Vivanco Saraguro, Ángel. «Teleducación en tiempos de COVID-19: Brechas de desigualdad». *CienciAmérica* 9 (2), (agosto 2020), <https://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.307>
- Vuorikari Riina, Yves Punie, Stephanie Carretero & Lieve Van den Brande. *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. Joint Research Center - European Commission, 2016.

